CHRISTOPHER DAY y QING GU

PROFESORES: VIDAS NUEVAS, VERDADES ANTIGUAS

Una influencia decisiva en la vida de los alumnos



narcea

CHRISTOPHER DAY y QING GU

PROFESORES: VIDAS NUEVAS, VERDADES ANTIGUAS

Una influencia decisiva en la vida de los alumnos



narcea

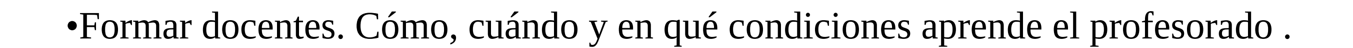
Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas

Una influencia decisiva en la vida de los alumnos

Christopher Day
Qing Gu

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Christopher Day ha publicado en Narcea:


•Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado .

•Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores .

Índice

Queremos dedicar este libro a todos los profesores del mundo que siguen comprometiéndose a diario a enseñar con total entusiasmo para dar una educación de calidad a niños y jóvenes.

CRISTOPHER DAY y QING GU

Prefacio

HACE MUCHOS AÑOS, COMO MAESTRA recién titulada en una zona en crecimiento cercana a Los Ángeles, conseguí mi primer contrato como maestra de sexto. Tenía 46 alumnas y alumnos. Ni qué decir tiene que estaba abrumada. Yo tenía tres hijos y uno de ellos en sexto. Para ir a trabajar, tenía que conducir durante 56 kilómetros, atravesando dos cordilleras. Pero tuve la suerte de poder ir al trabajo compartiendo coche con otras dos maestras de mi escuela. Siempre había comentarios en el ambiente sobre nosotras porque nos ayudábamos, no solo a solucionar problemas, sino a aprender juntas a ser buenas maestras. Nuestra directora era nueva, pero siempre estuvo dispuesta a ayudarnos.

Tras mi primer año, me concedieron el honor de dar clase a mi primer grupo de superdotados, por lo que tuve que trasladarme a otra escuela. Mi nuevo director se marchaba de la escuela a primera hora de la tarde, antes que los maestros, para irse a montar en bicicleta por las montañas. ¡Nos sentíamos abandonados! Nadie se preocupaba por lo que hacíamos, por los problemas que teníamos ni de cómo podíamos aprender unos de otros. Mientras luchábamos con todas nuestras fuerzas contra la indiferencia de nuestro director, sobre la escuela se cernía un manto de tristeza. Todos los días regresaba con la sensación de que nadie me quería, a pesar de que me esforzaba por conectar con mis alumnas y alumnos.

Este libro nos muestra por qué son importantes todas estas claves personales, emocionales, organizativas e intelectuales. Pero, además, nos ayuda a comprender hasta qué punto el contexto actual está incidiendo en las presiones a las que estamos sometidos los docentes cuando enseñamos. Las nuevas ideas sobre la rendición de cuentas, las nuevas normas que a menudo limitan lo que han aprendido los maestros y las maestras a través de la educación y la experiencia, así como las nuevas ideas sobre el aprendizaje, complican ahora aun más el trabajo docente.

Vidas nuevas, verdades antiguas no solo ilumina, sino que, por primera vez quizá en muchos años, deja que los maestros y las maestras hablen por sí mismos, explicándonos la complejidad que configura la vida de los docentes que se comprometen a enseñar a los más jóvenes. Descubrimos la importancia del contexto escolar y sus efectos sobre los compromisos y el sentido de identidad de los profesores; descubrimos que es importante el reconocimiento, la motivación y la eficacia, sobre todo en las primeras etapas de la enseñanza. Y vemos los poderosos efectos que tiene la vida personal de los docentes sobre el compromiso con su trabajo educativo. Algo que ver con ello tienen las normas gubernativas que frustran la capacidad de los profesores de ser creativos y de ocuparse de sus alumnas y alumnos, así como también el liderazgo débil.

Los problemas de los docentes en su vida personal pueden debilitar su compromiso con los alumnos, al buscar el equilibrio entre su vida en la escuela y su vida en casa. Siempre ha sido difícil explicar esto a la gente, pero en este libro comprobamos la compleja vida que tienen los docentes y cómo afecta ésta a su trabajo.

El contexto de trabajo, el liderazgo, el compañerismo y los alumnos, así como el contexto administrativo, configuran una parte del marco en el que los profesores desarrollan su tarea docente. Y todo está aquí, en este libro, comentado por profesores y profesoras que se encuentran en distintas etapas de su vida docente, destacando los contextos actuales en los que ejercen su profesión.

La forma de responder los directores a su función es importante. El modo de apoyarse unos a otros los compañeros cambia mucho las cosas. La percepción que la escuela tiene de sí misma afecta a los sentimientos de los docentes con respecto a sus compañeros y a sus alumnos. Y descubrimos todo ello a través de la mirada de profesores, así como mediante el profundo análisis de los autores.

De modo especial cuando empiezan, los profesores se preocupan profundamente por desarrollar el sentido de su identidad profesional. Las historias que presenta el libro ponen de manifiesto la importancia del apoyo mutuo dentro de la escuela, de las buenas relaciones con colegas y estudiantes, de los acontecimientos personales y de la dirección del centro. Pocas profesiones dependen tanto de los factores sociales y organizativos externos y de las influencias críticas internas como la profesión docente. Descubrimos por qué es tan importante el apoyo de los directivos de la escuela y por qué y cómo pueden influir los compañeros en la propia sensación de bienestar.

El logro de un equilibrio entre trabajo y vida constituye otro factor crítico de la resiliencia de los docentes para seguir en su puesto a pesar de unas condiciones de trabajo difíciles. Los profesores necesitan que su vida profesional esté individualmente motivada, relacionalmente conectada y organizativamente respaldada. Su compromiso no solo implica una combinación de trabajo emocional e intelectual; lo impulsa la pasión por atender a los estudiantes que están a su cargo como personas, además de cómo aprendices. Y el delicado equilibrio de todos estos factores respalda o reduce el compromiso y la compasión del profesor por sus alumnas y alumnos.

Vidas nuevas, verdades antiguas presenta a diversos profesores y profesoras en diferentes etapas de su vida docente, distinguiendo así sus diversas necesidades en diferentes momentos. Los docentes principiantes, que empiezan a desarrollar su compromiso, necesitan el apoyo de sus colegas de una forma diferente a quienes han pasado toda su carrera en la enseñanza. El reto al que se enfrentan los profesores con experiencia consiste en mantener la motivación y el entusiasmo por la enseñanza. Los profesores que se encuentran en las etapas intermedias de su vida docente buscan apoyo y reconocimiento, ya que para ellos son elementos críticos para el mantenimiento e incremento de su motivación y autoeficacia.

Las historias que narra el libro no solo humanizan lo que descubrimos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sino que muestran también los impedimentos

(liderazgo débil, iniciativas restrictivas de los gobiernos, estudiantes difíciles, etc.) y los elementos motivadores (cambiar la vida de un alumno o alumna, tener un director o directora que valore a los docentes y se interese por los alumnos, etc.) que transforman las situaciones.

Tenemos, en fin, un libro que nos facilita una lente a través de la que podemos mirar el interior de las culturas escolares y que nos ayuda a comprender por qué y cómo viven los docentes en las escuelas: algunos se limitan a sobrevivir, pero muchos salen airosos. Ya no tenemos que decir que la enseñanza es complicada; descubrimos lo que eso significa.

Ahora sé por qué me sentí tan triste en mi segunda escuela. Comprendo cómo me sentí cuando mi primera directora me apoyó frente a una madre furiosa que no quería que su hija aprendiera nada de temas políticos. Veo lo importante que era la vuelta a casa conduciendo a través de las dos cordilleras, cuando dejaba mi papel de maestra y me convertía en madre preocupada por lo que íbamos a comer. Veo cómo nos apoyaba a las principiantes mi primera directora con una palmada en la espalda, alguna pequeña sorpresa, una sonrisa, discusiones a la hora del almuerzo y palabras de atención y preocupación. Y, como lector o lectora de esta acertada obra, también usted comprenderá de qué modo está conectado el trabajo profesional de los profesores con su vida personal, y cómo la pasión impulsa el compromiso de los docentes para hacer frente a esta complejidad. Y entenderá cómo el contexto actual complica aún más las "vidas nuevas" de los docentes y lo que supone apoyar la resiliencia, el compromiso y la pasión por enseñar, esto es, nuestras "verdades antiguas".

ANN LIEBERMAN

Stanford University

Introducción

MUCHOS PROFESORES DE ESCUELAS de todo el mundo llegan a la profesión docente con un fuerte sentido de vocación, con "pasión" por enseñar. Sin embargo, unos sobreviven y se desarrollan, pero otros se quedan en la cuneta. Al informar de los resultados de una encuesta realizada a 1.000 maestros con una experiencia de hasta cinco años en escuelas estadounidenses, Sonia Nieto (2005: 3) observó que:

El 96% decían que les encantaba la enseñanza y el 72% declaraban que, para ellos, aportar algo a la sociedad y ayudar a otros era primordial. En la mayoría de los casos, se hicieron maestros por un sentido de misión, por amor más que por dinero. Sus respuestas, tomadas en conjunto, definen un grupo idealista de personas que comparten al menos una cualidad significativa: tienen pasión por enseñar, una cualidad que, según el informe, es palpable, muy poco apreciada y un activo valioso que el dinero no puede comprar. (Farkas y cols., 2000: 36).

Este libro trata del trabajo y de la vida de los profesores[1] y las profesoras del siglo XXI. Es el primero, desde la obra pionera de Huberman (1993), que investiga los altibajos, los retos y las pruebas, las tribulaciones y las recompensas, tanto de los profesores principiantes como de los que están a mitad de sus carreras profesionales o de quienes se encuentran al final de su vida profesional, y de quienes trabajan en centros calificados como muy estresantes.

Este libro es el primero que adopta una perspectiva holística ante lo que supone ser docente en unos tiempos cambiantes y desafiantes. Se basa en una serie de investigaciones internacionales y utiliza descubrimientos empíricos, no publicados anteriormente, de un proyecto de investigación de cuatro años que usa métodos combinados[2]. El libro pone de manifiesto que, para que los

maestros y los profesores rindan al máximo e influyan positivamente en la vida de los niños y los jóvenes durante toda su vida profesional, no basta con que dominen unos contenidos especializados y tengan conocimientos pedagógicos. Necesitan pasión, compromiso y resiliencia en un trabajo que se está haciendo cada vez más complejo. El libro muestra también que la forma en que los profesores construyan y sostengan —o no— la calidad de su trabajo en las aulas no solo estará influida por su sentido de vocación, sino también por los contextos sociales y políticos más generales, por la calidad del apoyo de los compañeros y compañeras y de los directivos escolares dentro de la escuela, y por los acontecimientos y experiencias de su vida personal.

Las historias de profesores que se presentan en este libro desafían las ideas tradicionales de que la pericia y la eficacia están necesariamente unidas a la edad y la experiencia. Indican que, para elevar el nivel de las escuelas, no es prudente fiarse solo de la buena voluntad inicial de los docentes, y revelan la importancia del compromiso y de la resiliencia para una enseñanza de calidad. Muestran también, de manera inequívoca, que el compromiso en el transcurso del tiempo está marcado por un conjunto de influencias personales, del centro de trabajo y de la política en general, tanto previsibles como imprevisibles, que afectan a los docentes de forma diferente, según la etapa concreta de su vida profesional.

La organización del libro en dos partes y la sucesión de los capítulos reflejan estos temas. En la primera parte: “Los actuales contextos de la enseñanza”, el capítulo 1, “Los nuevos ambientes de la enseñanza”, presenta una visión internacional, e informada por la investigación, de los inciertos contextos económicos, sociales y tecnológicos en los que trabajan los profesores en el siglo XXI, lo que ha provocado que los gobiernos de todo el mundo intervengan de un modo que carece de precedentes en la organización, el currículo y la vida en las aulas de las escuelas. Comienza con una breve historia del cambio y descubre que, en muchos países, en los últimos decenios, ha ido disminuyendo la confianza en el juicio profesional del docente con respecto al qué y al cómo enseñar. El desarrollo de nuevos sistemas de evaluación de los estudiantes, de inspección de los centros y de vigilancia del profesorado son ejemplos de cómo han utilizado los responsables políticos una serie de estrategias intervencionistas en sus intentos de garantizar la elevación de los niveles de rendimiento

académico de los estudiantes como medio para aumentar la competitividad económica nacional en la nueva economía global. Junto a ello, la evidencia de la creciente falta de armonía en la sociedad ha provocado que los papeles que desempeñaban los profesores de un modo más informal en la educación social, emocional y ciudadana de los alumnos y alumnas hayan adquirido un carácter más formal y más exigente.

Algunos sostienen que se ha desarrollado la llamada nueva era de la postprofesionalidad (Ball, 1993), en la que los profesores solo alcanzan el éxito si satisfacen las definiciones miopes de su trabajo concebidas por terceros. La parte final del capítulo 1 señala cinco contextos concretos que influyen en los docentes y en la propia enseñanza:

1. El aumento de la inseguridad emocional de los estudiantes.

2. Los cambios en las exigencias a los trabajadores.

3. Los efectos de la revolución de las comunicaciones sobre la enseñanza.

4. El plan social inclusivo Every Child Matters [3].

5. La nueva demografía emergente del personal docente.

El capítulo 2, "La persona del profesional: aprendizaje, identidad y bienestar emocional", comenta los contextos y las condiciones que influyen positiva y negativamente en la vida de los profesores. Se centra especialmente en tres

elementos:

1. Culturas de aprendizaje de las organizaciones: las variaciones de las experiencias y competencias de maestros y profesores para gestionar las realidades de la enseñanza, junto con las diferencias en los niveles del apoyo del centro de trabajo, están asociadas con determinadas condiciones organizativas que afectan al aprendizaje y al desarrollo del profesorado y, a través de ello, a su capacidad de llevar a cabo una buena enseñanza.

2. Identidad profesional: los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras necesitan tener una sensación de estabilidad, como personas y como docentes.

3. Bienestar emocional: los profesores necesitan tener una sensación positiva de bienestar emocional en su trabajo, con el fin de entregarse por completo a la tarea de enseñar.

La segunda parte del libro: “La vida profesional de los profesores”, se centra en los factores clave que influyen críticamente en la capacidad de los docentes para rendir al máximo en su trabajo. Cada uno de los cuatro capítulos se estructura en torno a las prácticas profesionales vividas por 18 docentes. Los capítulos presentan ejemplos gráficos de los elementos de influencia que inciden sobre los profesores en los nuevos ambientes en los que trabajan.

El capítulo 3, “Influencias críticas en la vida profesional de los profesores”, presenta una visión conceptual general de los patrones de influencia sobre los docentes a través de las diferentes fases de su vida profesional. El capítulo se basa en datos que refuerzan y amplían la idea del desarrollo no lineal de muchos docentes identificados en la investigación pionera de Huberman (1993) y en el trabajo de David Hansen (1995), que hace la distinción entre vocación y carrera.

En el capítulo se emplea la expresión: fase de la vida profesional como medio para facilitar una nueva visión de la vida de los profesores que trabajan en distintos contextos y que están en diferentes etapas de su experiencia docente. La primera parte del capítulo presenta fases características de la vida profesional, en las que distintos grupos de profesores muestran unas preocupaciones profesionales similares. Se centra en sus trayectorias positivas y negativas de compromiso, tanto durante un trienio de tiempo real como en momentos históricos decisivos de cambio en la vida profesional, mediante el uso de técnicas de mapeo retrospectivo o inverso y de incidente crítico.

La segunda parte del capítulo muestra cuatro influencias críticas diferentes sobre el compromiso, la resiliencia y la identidad profesional de los profesores: personal, del alumnado, del centro de trabajo y de la política; y revela que no solo es importante cada una de las influencias en sí misma, sino sus combinaciones y su intensidad relativa. La capacidad de los profesores para controlarlas es fundamental con respecto a su capacidad de enseñar. La parte final del capítulo presenta historias de docentes en las distintas fases de la vida profesional: al principio, a la mitad y al final; y comenta las consecuencias de sus descubrimientos para los profesores, los directores escolares, las organizaciones políticas y los formadores del profesorado.

Los capítulos 4, 5 y 6 presentan extensos ejemplos de docentes en cada una de las grandes fases de la vida profesional como medio para desplegar las complejas influencias que afectan a su sentido de compromiso, bienestar y resiliencia. El capítulo 4, “Historias de profesores principiantes: la importancia de los centros”, se centra en docentes cuyas experiencias muestran diferentes trayectorias en la fase inicial de su trabajo. Históricamente, en esta fase, muchos docentes cambian de centro o abandonan la profesión. Como señala Cherubini (2009: 93), “el modo en que el principiante se hunda o nade primero y luego se adapte a la cultura respectiva, y ésta a él, influye significativamente en su estabilidad profesional y social”. El capítulo subraya la importancia de las culturas escolares y de los compañeros para promover en el profesor novel el sentido positivo de sí mismo y su sensación de pertenencia durante su socialización en la profesión y en su comunidad escolar concreta.

El capítulo 5, “Profesores en la encrucijada, el control de las tensiones y las transiciones en los años intermedios de ejercicio docente”, revela que, al contrario que en los hallazgos de Huberman (1993), los años intermedios de la profesión docente representan un hito importante ya que es cuando los profesores comienzan a tomar decisiones acerca de, por ejemplo, el equilibrio entre los compromisos del trabajo y de la vida personal, o sobre continuar siendo ante todo docentes o perseguir nuevos ascensos en su carrera lo que puede llevarlos a asumir progresivamente más funciones directivas fuera del aula. La evidencia demuestra que, aunque la mayoría de los profesores que se encuentran en esta fase siguen comprometidos, las tensiones causadas por las crecientes exigencias de la burocracia, el deterioro de la conducta de los alumnos y los cambios en las propias circunstancias de la vida personal los colocan en una encrucijada de compromisos.

El último capítulo de esta parte del libro, “Profesores veteranos: mantener el compromiso, ejercer la resiliencia”, se ocupa de los docentes que se encuentran en las fases finales de su vida laboral. La falta de consenso y de claridad de ideas acerca de los “veteranos” lleva a pensar en una cierta homogeneidad profesional en este grupo de docentes. Sin embargo, este capítulo demuestra que los profesores con 24 años de experiencia tienen preocupaciones e identidades profesionales diferentes de quienes se encuentran en la fase final de su vida profesional (31 años de experiencia o más). Muestra también que, a medida que los profesores se hacen mayores, el reto de mantener la energía necesaria para el complejo y persistentemente desafiante trabajo de enseñar a niños y jóvenes aumenta. Lo que los mantiene creyendo y demostrando a diario que pueden “dejar huella” en la vida de las personas a las que dan clase y que, en efecto, la dejan es, en consecuencia, de enorme importancia para los directores, los colegas y, más importante aun, para los niños y para los jóvenes.

La tercera parte del libro: “Las condiciones del éxito”, consta de cuatro capítulos y presenta un comentario más extenso de las cuestiones plateadas en la segunda parte. Los tres primeros capítulos tratan de la relación entre el compromiso y el éxito del profesor; los efectos de la dirección en la vida de los profesores, y la

importancia de la resiliencia.

Tenemos la sensación de que estos tres temas están en el centro de la capacidad de los docentes para rendir profesionalmente al máximo. El último capítulo se ocupa de lo que significa realmente ser un buen docente en las escuelas del siglo XXI.

El capítulo 7, “¿El compromiso del profesor es condición necesaria del éxito?”, señala el compromiso del profesor como un factor crítico del progreso y el rendimiento de los alumnos. Presenta el compromiso como una parte de la identidad profesional, y los efectos de los cambios en los contextos personal, del centro de trabajo, de la política externa y social que pueden causar altibajos en el transcurso de la vida profesional.

El capítulo 8, “Efectos del liderazgo”, se ocupa de la contribución de los directores escolares al bienestar profesional y personal, la satisfacción en el trabajo y la eficacia de los docentes, gracias a su pasión por estar pendiente de personas y cosas y por el rendimiento del profesorado y del alumnado, su interés por las culturas de altas expectativas, un sentido positivo de eficacia y su promoción de la confianza individual, relacional y organizativa en todos los miembros de la comunidad escolar.

El capítulo 9, “La importancia de la resiliencia” aprovecha las evidencias de la investigación internacional, con ejemplos extraídos de las experiencias de profesores, para enfatizar la importancia de la resiliencia en el mantenimiento del compromiso. Define la resiliencia como un concepto al mismo tiempo psicológico y socialmente construido, influido por factores organizativos y personales, y determinado por la capacidad de los individuos para administrar combinaciones de factores personales, profesionales y específicos del contexto. Enseñar a pleno rendimiento al cabo del tiempo y en diferentes circunstancias siempre ha requerido resiliencia. Sin embargo, a medida que el trabajo de los profesores se hace cada vez más complejo y, por tanto, más exigente, fomentar y

sostener la resiliencia —la capacidad de recuperarse en circunstancias adversas — ha pasado a ocupar un lugar central para el desempeño de las funciones de director escolar, de los mismos docentes y de todas las personas que tengan interés por retener a unos profesores que estén plenamente comprometidos con su trabajo en los mundos emocionales de las escuelas y las aulas. El capítulo concluye que la resiliencia no es una opción, sino una cualidad necesaria que todos los docentes deben poseer para resistir los desafíos contra sus ideales y su sensación de bienestar que puedan plantearles las políticas educativas, el alumnado, el centro de trabajo y las experiencias de la vida.

El capítulo 10, “Profesores que influyen decisivamente: vidas nuevas, verdades antiguas”, reúne las principales cuestiones suscitadas en los capítulos precedentes y plantea si la vida de los docentes del siglo XXI es realmente tan diferente de la del siglo pasado. El capítulo empieza centrándose en la mejora del rendimiento de niños y jóvenes que, según los informes de investigación, puede derivarse del hecho de que tengan un profesorado de “alta calidad” en comparación con quienes no dispongan de ese profesorado, y prosigue profundizando en el significado de “calidad”. Para que puedan administrar con éxito su nueva vida, los profesores tienen que poseer:

•Una adecuada combinación de competencias técnicas y personales , profundos conocimientos de la materia, empatía y pasión. Quiénes sean los profesores como personas no puede separarse de quiénes sean y lo que hagan como profesionales.

•Un fuerte sentido de finalidad moral y de identidad profesional emocional positiva. Algo crucial para su motivación y para su capacidad de rendir al máximo enseñando.

•La capacidad de comprender y controlar las emociones en ellos y en los demás.

•El compromiso . Lo que identifica a los profesores comprometidos es la preocupación tanto por el bienestar como por el rendimiento de los alumnos.

•La resiliencia .

Aunque los directores escolares y los compañeros desempeñen una función clave en apoyo de los profesores, en los cada vez más complejos, desafiantes y estresantes contextos sociales y políticos en los que se desenvuelven, lo más importante en los nuevos ambientes en los que trabajan los profesores es el apoyo que les brinden para su bienestar y rendimiento, la calidad de sus relaciones con los alumnos y alumnas, su preocupación, coraje y optimismo, su identidad emocional y su pasión.

El libro incluye cinco mensajes fundamentales para los planificadores de la política educativa nacional y local, los formadores del profesorado y los directores escolares preocupados por elevar los niveles de enseñanza y aprendizaje y por aumentar el bienestar y el rendimiento de alumnos y alumnas en las escuelas:

1. Hay que prestar atención a las condiciones físicas, psicológicas, emocionales y sociales de trabajo de los docentes.

2. El trabajo y la vida de los profesores están claramente conectados.

3. El compromiso del docente es un ingrediente clave de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio de los alumnos, y es una condición necesaria de su éxito.

4. La resiliencia del docente está asociada al sentido del bienestar individual y colectivo, la autoeficacia y la identidad profesional.

5. Diversos acontecimientos de la vida, contextos relacionales y organizativos, especialmente los que plantean retos personales y/o profesionales, influyen en el compromiso del docente y en su capacidad de resiliencia.

En consecuencia, comprender por qué y cómo se las arreglan los profesores para permanecer comprometidos con su trabajo es clave para forjar su capacidad de rendir al máximo en su enseñanza. La importancia de hacerlo así queda vívidamente ilustrada en las palabras de Friedman (2005: 310) que siguen:

Es una cuestión lógica. Por entonces, no lo había pensado en detalle. Por eso, improvisé una respuesta, que creo va en la dirección correcta: "Acude a tus amigos y hazles solo una pregunta: '¿Quiénes son tus profesores favoritos?' Desrpués, haz una lista de esos profesores y ve a sus clases; no importa lo que enseñen, no importa cuál sea la materia". Porque, cuando pienso en los que fueron mis profesores favoritos, no recuerdo las materias concretas que me enseñaron, pero sí recuerdo con toda claridad que me entusiasmaba aprenderlas. Lo que ha quedado dentro de mí no son los datos que enseñaban, sino el entusiasmo por aprender que inspiraban.

Para aprender a aprender, tiene que gustarte aprender o, al menos, tienes que pasarlo bien aprendiendo, porque gran parte del aprendizaje depende de estar motivado para enseñarse a uno mismo. Y, aunque parezca que algunas personas han nacido con esa motivación, otras muchas pueden desarrollarla o descubrirla si tienen el profesor adecuado.

I

EL CONTEXTO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA

1

Los nuevos escenarios de la enseñanza

LAS ESCUELAS EN LAS QUE los profesores imparten clase y los contextos históricos, sociales y políticos que median éstas han tenido siempre importantes influencias sobre los fines y prácticas del profesorado, su disposición y capacidad para rendir y seguir rindiendo al máximo. A través de la lente de los cambios económicos, sociales y tecnológicos, y de los efectos de éstos sobre el trabajo de los docentes, este capítulo examina los cambios más generales habidos en estos contextos.

La calidad de la enseñanza no solo viene determinada por la "calidad" de los profesores —aunque esto sea, evidentemente, crítico—, sino también por el ambiente en el que trabajan. Los profesores capaces no desarrollarán necesariamente todo su potencial en ambientes que no faciliten el apoyo adecuado y estímulos o recompensas suficientes. (OCDE, 2005: 9).

BREVE HISTORIA DEL CAMBIO: EL EJEMPLO BRITÁNICO

Hay una serie de acontecimientos clave que han cambiado para siempre el ambiente de posguerra en el que enseñaban los profesores y aprendían los alumnos en Inglaterra y Gales. Debido a la caída de los niveles educativos en relación a los de las naciones competidoras, que se consideraba un freno al aumento de la competitividad económica y la cohesión social, los sucesivos gobiernos trataron de reorientar las fuertes tradiciones humanísticas y liberales de la enseñanza, hacia una práctica más funcional, caracterizada por una enseñanza basada en la competencia y orientada a los resultados (Helsby, 1999: 16) y por las formas de control indirecto desde el centro (Lawn, 1996). Con las nuevas políticas de descentralización de la gestión de los presupuestos, planificación, dotación de personal, acceso de los estudiantes y currículo y evaluación (Bullock y Thomas, 1997), se han reconfigurado las condiciones en las que trabajan los profesores, implantando un sistema que recompensa a quienes cumplen satisfactoriamente las directrices del gobierno y alcanzan los objetivos del mismo, y castiga a quienes no lo hacen.

Ball (2001) ha señalado que esta ofensiva a favor de la calidad y la mejora se ha plasmado en tres tecnologías: el mercado, el gerencialismo y la performatividad (Lyotard, 1979), en claro contraste con el estado benefactor público de posguerra. Se afirma que ahora los profesores trabajan en un mundo en el que estar bien es más importante que hacer el bien y en el que la confianza en sus juicios profesionales se ha reducido “a pasos agigantados durante las dos últimas décadas, en proporción inversa al aumento de la popularidad de los tests estandarizados, la evaluación objetiva y la codificación y cuantificación de los conocimientos y la práctica de los profesores mediante unos estándares profesionales” (Groundwater-Smith y Mockler: 9).

Antes de la implantación de este nuevo orden de trabajo en Inglaterra y en otros lugares, existía un acuerdo entre gobierno, familia y escuela por el que, en

general, se confiaba en que los profesores hincieran un buen trabajo con una mínima intervención directa del gobierno en cuestiones de ordenamiento escolar, del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La tarea de asegurar la calidad (una expresión que no existía en los 70) correspondía a los inspectores, un grupo relativamente benigno de exmaestros y profesores universitarios que se habían convertido en funcionarios y que estaban encargados de supervisar y mantener los niveles mediante sus competentes juicios. Las administraciones educativas locales eran todavía responsables del currículo y del apoyo profesional, y empleaban tanto a los asesores escolares como a los inspectores para cumplir esos cometidos y supervisar las escuelas. Aparte de un currículo básico minimalista, las administraciones locales y las escuelas gozaban de una libertad considerable en la definición del currículo impartido y esto se reflejaba en maneras distintas para los estudiantes que vivían en zonas diferentes.

Los centros universitarios de educación, responsables de proporcionar la formación pertinente a los nuevos maestros y profesores —mediante las carreras de educación de cuatro años—, también ejercían su discrecionalidad en el trabajo previo al ingreso en la profesión, como lo hacían las universidades en sus cursos de posgrado de un año. Es significativo el hecho de que la formación profesional continua se dejara en gran medida a la elección de cada docente; se utilizaba mucho la expresión “desarrollo del profesorado”, en vez del ubicuo descriptor “formación”; y, en las escuelas, el currículo se “enseñaba”, no se “dispensaba”. Los desarrollos curriculares de las escuelas se iniciaban y gestionaban a nivel local o a través del “Schools Council” nacional, financiado por el gobierno pero dirigido por una sociedad en la que participaban las asociaciones profesionales del profesorado y el gobierno. Las expresiones “valor añadido”, “objetivos”, “rendición de cuentas”, “formación”, “performatividad”, “auditorías” y “gestión del rendimiento” ni siquiera eran proyectos en la mente de los planificadores. Las escuelas primarias de la nación eran la envidia del mundo y los directores tenían el poder en sus propios reinos, con libertad para gobernar como les viniese en gana. En 1988, todo esto cambió.

Nos encontramos con un currículo impuesto por el estado, la medición del progreso y el rendimiento en todas las asignaturas y la supervisión y evaluación

a intervalos regulares. (Aspin, 1996: 55).

EL NUEVO PLAN

¿Por qué, entonces, cambiaron los relativamente estables “mundos” de las escuelas? Para responder a la pregunta, conviene tener en cuenta desde el primer momento que lo ocurrido en la educación forma parte de un debate ideológico más amplio sobre los costes, la administración y la relación coste/eficacia de los servicios públicos en general.

La educación como servicio público en Inglaterra (y en muchos países de Europa) ha constituido un banco de pruebas para un gran paquete de reformas radicales que surgió a mediados del decenio de 1970 fruto de la ideología política neoliberal y del pragmatismo económico mediante el que se cuestionó el monopolio del saber de los profesionales de la educación, la salud y los servicios sociales posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

En 1988, se promulgó una nueva reforma educativa que no solo cambió el sistema educativo de Inglaterra y Gales, sino que, al hacerlo, acabó con las prácticas progresistas que se estaban llevando a cabo y causó un grave daño a quienes las estaban empleando.

Esta reforma señaló el principio de los cambios radicales de las relaciones entre escuelas y gobierno que iban a extenderse a todos los aspectos del trabajo de los docentes. Desde entonces, las escuelas han aprendido a adaptarse al nuevo ambiente educativo en el que los currículos y la enseñanza se ajustan cada vez más a los requisitos del mercado y a las orientaciones de la política nacional.

Se implantó una nueva gestión pública (Clarke y Newman, 1997: ix) en la que las escuelas estaban sometidas a las presiones del mercado, se les otorgaba una mayor autonomía financiera y se preveía que mejoraran año tras año, tanto en cuanto al rendimiento del profesorado como al del alumnado. Esas mejoras (o su ausencia) serían juzgadas, y todavía lo son, a través de una inspección externa independiente; de las pruebas nacionales de los alumnos y alumnas de 11, 16 y 17 años y, hasta 2008, de las pruebas nacionales de los alumnos y alumnas de 14 años en lengua, matemáticas y ciencias, y de las revisiones anuales del rendimiento de maestros y maestras de primaria y profesores y profesoras de secundaria. Eficacia de la escuela, mejora de la escuela, establecimiento de objetivos, supervisión y desarrollo profesional continuo se han convertido en los nuevos lemas. Ahora, las tablas de clasificación por resultados aparecen con regularidad en los medios de comunicación; se anima a los padres a que escojan el centro en función de estas tablas, y a los miembros de los consejos escolares se les han conferido más responsabilidades al ser gestionadas las escuelas a nivel local y ser responsables estos consejos ante los órganos centrales.

Para garantizar que las escuelas se sometan a estas innovaciones se establecen a nivel local los objetivos de rendimiento para los alumnos y alumnas, dentro del marco nacional de referencia de objetivos, y se someten a las inspecciones escolares periódicas a cargo de la Ofsted (The Office for Standards in Education), cuyos juicios se basan en el marco nacional de referencia para la evaluación y en el contexto del documento de autoevaluación, que elabora anualmente cada centro. Se identifica y se pone en evidencia a las escuelas categorizadas como acreedoras con un “aviso de mejora” o con unas “medidas especiales”, categorías que indican que las escuelas afectadas están amenazadas de cierre y que disponen de un tiempo limitado para demostrar su mejora. En las escuelas que obtienen mejores resultados sus directores son recompensados con la categoría de “National Educational Leadership” y obtienen más recursos. Además, el plan “Every Child Matters” (2004) garantiza que las escuelas tienen el encargo formal de mejorar el civismo, el bienestar y el rendimiento académico de todos sus alumnos. Nada de particular tiene que algunos docentes se hayan mostrado un tanto escépticos con respecto al cambio.

En el caso de los Estados Unidos, se ha establecido un régimen de pruebas

cruciales con el fin de garantizar que las escuelas se sumen a un plan de mejora determinado por cada estado para que todos los estudiantes alcancen un nivel prescrito de rendimiento en pruebas autorizadas por el gobierno. El mensaje, tanto aquí como en Inglaterra, es claro: si no mejora, será relevado o se cerrará el centro.

Sin embargo, en Inglaterra, los estudiosos universitarios siguen discutiendo las declaraciones del gobierno de que los niveles de rendimiento de los alumnos se habían elevado a consecuencia de sus reformas, señalando que las variaciones de menos del 1% en el rendimiento de los alumnos de 11 años se explicaban antes por factores externos, como el rendimiento antecedente y la renta familiar (Teacher's Education Supplement —TES—, 2006; Tymms y cols., 2008); y, en el caso de los alumnos y alumnas de 15 años, se tenían en cuenta el cambio de matrícula y la exclusión de los alumnos difíciles antes de hacer los exámenes (Gorard, 2006; TES, 31 de marzo de 2006). A pesar del incremento presupuestario en educación, uno de cada seis alumnos abandonaba la educación obligatoria a tiempo completo en 2009 sin ninguna cualificación.

En una reciente revisión retrospectiva de la política gubernamental en Inglaterra desde la reforma educativa de 1988, Shirley Williams, una muy respetada exsecretaria de educación (1976-1979), comentaba:

La combinación de las tablas de clasificación con la detallada prescripción del currículo nacional por el gobierno central ha ido expulsando gradualmente la creatividad y la alegría de aprender de la educación… Este régimen implacable, que somete a exámenes a los niños más que en cualquier otro país del mundo occidental, se asocia a una elevada tasa de abandonos. A los 16 años, el 24% de los niños ingleses abandonan la educación. Es la proporción más elevada de todos los países de la Unión Europea. (Williams, 2009: 7).

LA NUEVA ERA DE LA PROFESIONALIDAD

Estos regímenes han modificado el significado de ser docente cuando han transferido el lugar de control del individuo a los gestores del sistema y el contrato ha sustituido al pacto (Bernstein, 1996). Se dice que el énfasis que muchas reformas educativas ponen en la gestión empresarial de los centros de enseñanza se ha traducido en un cambio radical de la naturaleza de la profesionalidad. Ahora, cada docente debe ser:

Un profesional que satisfaga claramente los objetivos empresariales establecidos en otra parte, que gestione bien un conjunto de estudiantes y documente sus logros y problemas para una rendición pública de cuentas. Según los criterios de este modelo empresarial, el buen profesional es alguien que trabaja eficiente y eficazmente para satisfacer los criterios estandarizados establecidos para el rendimiento, tanto de estudiantes como de docentes, así como para contribuir a los procedimientos de rendición formal de cuentas de la escuela. (Brennan, 1996: 22).

Esta nueva era es la que Stephen Ball (2003) ha llamado de la postprofesionalidad, en la que los docentes y demás trabajadores de los servicios públicos solo alcanzan el éxito cuando satisfacen las definiciones de su trabajo elaboradas por terceros. El autor señala que los regímenes profesionales éticos que predominaban en las escuelas están siendo sustituidos por regímenes empresariales competitivos.

Otros investigadores han señalado la proletarización, la intensificación y la burocratización (Campbell y Neill, 1994; Helsby, 1996, 1999; Ozga, 1995) de la profesión docente, aludiendo a la medida en que el trabajo de los docentes se ha visto afectado por las intervenciones políticas prescriptivas externas que se

traducen en menor margen o autonomía de decisión en el aula y en un sentido de pertenencia a cuerpo profesional cada vez menor (Gilroy y Day, 1993).

Andy Hargreaves ha presentado el desarrollo de la profesionalidad como un recorrido a través de cuatro eras históricas en muchos países: preprofesional (gerencialmente exigente pero técnicamente sencilla en el plano de la pedagogía); autónoma (marcada por el reto a la visión uniforme de la pedagogía, individualismo del profesor en la decisión discrecional y amplias áreas de decisión); colegial (la construcción de fuertes culturas colaborativas junto a la expansión, difusión e intensificación del rol docente), y posprofesional (en la que los profesores tratan de contrarrestar los currículos centralizados, los regímenes de administración de pruebas y la vigilancia externa, y los imperativos económicos de mercantilización) (Hargreaves, 2000: 153). En esencia, su trabajo y el de otros investigadores (Helsby y McCulloch, 1996; Robertson, 1996; Talbert y McLaughlin, 1996) ilustran el aumento de los retos impuestos por los gobiernos al colectivo de los docentes y el ataque al control de los contenidos curriculares, la pedagogía y la evaluación, históricamente asociado a la profesionalidad del profesor.

Sin embargo, ser y comportarse como un profesional, en el sentido más tradicional de ejercer un grado de autonomía y demostrar un notable compromiso con la educación de los alumnos sigue siendo una expectativa con respecto a los docentes. En este sentido, la profesionalidad sigue estando asociada a la posesión de una fuerte cultura técnica (base de conocimientos); una ética de servicio (compromiso para satisfacer las necesidades de los clientes); un compromiso profesional (fuertes identidades individual y colectiva), y una autonomía profesional (control de la práctica de clase) (Etzioni, 1969; Larson, 1977; McLaughlin y Talbert, 1993).

La medida en la que la considerable cantidad de reformas del gobierno en Inglaterra y en otros lugares y las presiones derivadas de ellas para una mayor transparencia, la rendición contractual de cuentas, unos currículos orientados a los resultados y una pujante burocracia han afectado a la moral, la identidad

profesional y el sentido de cuerpo profesional del profesorado sigue siendo materia de debate entre los estudiosos y entre estos y los responsables de la planificación y de la implementación de la política. De todos modos, es obvio que, con respecto a la educación y a los servicios públicos, estamos asistiendo a "una lucha entre distintas partes interesadas en relación a la definición de la profesionalidad docente y de la profesionalidad para el siglo XXI" (Whitty y cols., 1998: 65).

En muchos países de todo el mundo, los docentes están viviendo intervenciones similares de los gobiernos en forma de currículos nacionales, exámenes nacionales, inspección externa y criterios estandarizados para medir la calidad de las escuelas con objeto de elevar los niveles y promover con más ahínco la elección de centro de los padres. Aunque las escuelas puedan amortiguar el impacto de la intensificación y reorientación del trabajo que son consecuencias de tales reformas (Apple, 1986) a través de los esfuerzos liderados por sus directores, su efecto evidente ha sido la erosión de la autonomía de las escuelas y el cuestionamiento de las identidades profesionales y personales individuales y colectivas del profesorado.

Además, las reformas de este tipo están siendo reforzadas por los cambios en la formación inicial del profesorado, en la que, en la actualidad, los estudiantes, para obtener buenos resultados, deben satisfacer los requisitos mensurables de los currículos prescritos y una serie de competencias concebidas en muchos casos con estrechez de miras y ortientadas en sentido instrumental.

MÁS ALLÁ DE UNA COMPETENCIA MÍNIMA

Paradójicamente, a pesar del desarrollo y la mayor supervisión de la enseñanza en todos los niveles, la necesidad de los docentes de enseñar trascendiendo los niveles básicos de competencia es particularmente relevante en este momento de la historia de la educación escolar cuando las escuelas y sus profesores tienen que afrontar un número creciente de desafíos de la cambiante sociedad de la que proceden sus alumnos y de unos gobiernos preocupados por su competitividad económica.

Destacamos aquí algunos de estos desafíos que creemos están presentes en muchas de las escuelas de nuestros días y probablemente adquieran mayor intensidad a medida de que avance el siglo:

1. La incertidumbre emocional en los jóvenes.

2. Los cambios en la demanda de mano de obra.

3. La revolución de las telecomunicaciones.

4. Las nuevas demandas al profesorado.

5. La nueva demografía de la docencia.

1. El aumento de la incertidumbre emocional

Los niños y los jóvenes de todos los países viven en contextos de profundos cambios sociales y económicos y de incertidumbre emocional. En el siglo XXI, la tecnología de la información ha permitido el acceso generalizado a la información en todo el mundo y, simultáneamente, a las culturas del juego virtual, reduciendo, al mismo tiempo, las interacciones cara a cara. La unidad familiar se ha visto fragmentada a medida que ha ido aumentando el número de niños que viven solo con la madre o con el padre. Además, de acuerdo con los primeros resultados de la investigación A Good Childhood, aunque, en el Reino Unido, la renta media se ha duplicado en los últimos 50 años, hoy día, en promedio, las personas no son más felices que las de hace 50 años. De hecho, con respecto a las personas jóvenes en particular, hay pruebas que indican que ocurre lo contrario: las mejores condiciones económicas parecen ir asociadas a niveles crecientes de problemas emocionales. Desde mediados de la década de 1980, la depresión y la ansiedad han aumentado tanto en chicos como en chicas de 15-16 años, como también lo que llamamos “problemas de conducta”, como la mentira, el robo y la desobediencia.

Decir que las circunstancias de los niños a los que enseñamos están cambiando continuamente es una obviedad. La evidencia indica que los niños y las niñas pueden ser más sofisticados, sobre todo en relación con la tecnología, pero también son más vulnerables, inseguros acerca de sus valores y, paradójicamente, pueden carecer de motivación, autoestima y autoconfianza.

Durante los últimos diez años, ha habido un número creciente de informes acerca del descenso de la motivación de los alumnos para aprender, avalados por la conducta negativa y el absentismo crecientes, particularmente en zonas socialmente deprimidas. En pocas palabras, las demandas emocionales que recaen en los profesores han ido creciendo a medida que sus contextos de trabajo se han ido haciendo más exigentes.

En la actualidad, las escuelas son más abiertamente responsables que nunca del bienestar emocional y ciudadano de sus alumnas y alumnas; y muchos y muchas docentes están trabajando en clases en las que una minoría importante de alumnos y alumnas causan problemas al profesor o profesora y perturban el aprendizaje de sus compañeros y compañeras (TES, 2009).

2. Futuro laboral incierto: cambios en la demanda de mano de obra

En el que fuera uno de los libros de negocios con más visión de futuro de finales del siglo XX: The Age of Unreason, Charles Handy (1989) predijo que, para el mercado de trabajo en este siglo, las empresas serían "reacias a garantizar empleos fijos para todo el mundo (…). Habrá más contratos por períodos fijos de años, más nombramientos estarán ligados a determinadas funciones y existirán trabajos sin garantía de ascensos futuros. De hecho, será cada vez más responsabilidad de la persona asegurarse de que las oportunidades en oferta conduzcan a una carrera profesional razonable". En tales circunstancias, la educación se convierte en una inversión; la experiencia considerable en un activo, siempre que sea amplia y no superficial.

Antes de empezar el presente siglo, en la Columbia Británica (Canadá), la Sullivan Commission, en el informe "Year 2000 Framework for Learning" (Ministry of Education, 1991), reconocía que la sociedad estaba cambiando y que la estructura de la economía estaba pasando de estar "primordialmente basada en los recursos a ser una economía mixta", enfatizando cada vez más los sectores de información y de servicios. El informe declaraba:

En vista de las nuevas realidades sociales y económicas, todos los estudiantes, con independencia de sus planes inmediatos a continuación de la escuela, tendrán que adquirir una flexibilidad y una versatilidad ni siquiera soñadas por las generaciones anteriores. Cada vez más, tendrán que ser capaces de emplear

destrezas de pensamiento críticas y creativas para resolver problemas y tomar decisiones, para estar tecnológicamente alfabetizados, además de alfabetizados en el sentido tradicional, y para ser buenos comunicadores. Igualmente, tendrán que haber desarrollado destrezas interpersonales y ser capaces de trabajar cooperativamente con otros. Por último, tendrán que ser aprendices de por vida. (Ministry of Education, 1991: 6).

Esto no casa muy bien con la modalidad aún dominante de conocimiento académico que es la más valorada en el currículo de muchas escuelas. En la actualidad, es obvio que el énfasis en la escolaridad debe concebirse de un modo menos restringido. También es igualmente obvio que la enseñanza y el aprendizaje tendrán que ser más complejos, personalizados y diferenciados al abordar las necesidades de desarrollo cognitivo, emocional y social de los alumnos y alumnas. Se sigue de esto que la calidad de los docentes y de su enseñanza tendrán que ser consistentemente elevadas para que puedan contribuir a la tarea del aprendizaje de por vida del siglo XXI.

Aunque nunca haya existido una garantía de que las cualificaciones adquiridas en la escuela conduzcan al empleo, hasta hace poco, las estadísticas han demostrado que quienes tienen unas determinadas cualificaciones suelen desenvolverse mejor y es más probable que mantengan su empleo seguro que quienes carecen de ellas, y que cuantos más títulos consiga una persona, mayor probabilidad habrá de que sus ingresos sean mayores con el tiempo.

Además, aunque sea socialmente cuestionable, las pautas de empleo concuerdan bastante bien con los distintos niveles de educación. Por ejemplo, a medida que la base manufacturera ha ido declinando en Inglaterra, han aumentado las industrias de servicios. Cuando el transnacionalismo económico, en el que la producción se traslada rutinariamente de un país a otro, ha desbancado el nacionalismo económico, salvo en los servicios públicos, se han resentido las antiguas certezas del empleo a largo plazo. Una consecuencia de ello, que ha gozado de notable publicidad, ha sido la continua exigencia del gobierno de elevar los niveles de rendimiento tal como los miden los tests y los exámenes.

Aunque sigue vigente un gran debate sobre la eficacia, la relevancia y la credibilidad de estos, es innegable que la creciente insistencia en ellos se ha traducido en mayores presiones sobre los profesores en todas las etapas de la educación, no solo para “producir mejores resultados”, sino también para que sean más directamente responsables del éxito o el fracaso de sus alumnos y alumnas. Los mecanismos puestos en marcha por el gobierno para asegurar la calidad han sido: un sistema independiente de inspección escolar; control anual de rendimiento de cada profesor; supervisión interna más regular y rigurosa, y evaluación de los progresos y del rendimiento de alumnas y alumnos. Sin embargo, como mostraremos más adelante en este libro, no hay una conexión directa y necesaria entre una buena enseñanza y un aprendizaje satisfactorio. Los mismos docentes pueden tener crecientes dificultades para persuadir a una minoría considerable de alumnas y alumnos acerca del valor de los títulos formales cuando ellos mismos son testigos de las consecuencias de las turbulencias económicas.

3. La revolución de las telecomunicaciones

Para tener una imagen clara de los contextos de enseñanza y aprendizaje del siglo XXI hay que detenerse brevemente en un tercer aspecto. Tanto fuera como dentro de la escuela, hay una expansión exponencial continuada del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Se nos ha dicho que esta dará a los estudiantes —a todos nosotros, en realidad— más oportunidades de aprender a través de “realidades virtuales”, “plataformas de aprendizaje” y otras tecnologías móviles e interactivas que permiten a personas de diferentes partes del mundo hablar simultáneamente entre sí, “navegar” por internet, desplazarse por la superautopista, danzar al son del ciberespacio. No cabe duda, pues, de que,

La revolución de las telecomunicaciones ampliará el papel del individuo con más acceso a la información, mayor velocidad de ejecución y mayor capacidad de comunicarse con cualquiera o con mayor número de individuos de cualquier sitio y en cualquier momento. Todas las tendencias van en la dirección de hacer

cada vez más poderoso al jugador más pequeño en la economía global. (Naisbitt, 1994: 357).

De hecho, gracias a la fuerza irresistible de la revolución de las tecnologías de la información, los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI han sido testigos de un cambio sin precedentes ya que el volumen y la velocidad de los flujos de personas, información e imágenes, el capital financiero, las políticas, los conocimientos y la pericia han aumentado de forma exponencial (Appadurai, 1996; Friedman, 2005). Dicen algunos que, desde entonces, el mundo ha entrado en su tercera fase de globalización, en la que "personas de todo el mundo han comenzado a despertar y darse cuenta de que tienen más fuerza que nunca para ser globales como individuos" y que tienen más oportunidades para trabajar, así como para competir, con otros individuos de todo el planeta.

No obstante, aunque Friedman sostenga que la revolución de la información está potenciando a individuos de todos los rincones del planeta, en muchas escuelas, docentes y padres temen que las nuevas tecnologías de la comunicación no solo hayan abierto unas nuevas y maravillosas fuentes de saber, entretenimiento y amistad para sus hijos e hijas, sino que también hayan acarreado graves peligros (Layard y Dunn, 2009). El reto de dominar las nuevas tecnologías y convertirlas en recursos valiosos para la enseñanza y el aprendizaje ha cobrado una importancia decisiva para las escuelas y los profesores de nuestros días.

4. Las nuevas demandas al profesorado. El plan "Todos los niños son importantes"

El desarrollo en Inglaterra de este plan "inclusivo" Every Child Matters (2003) ha allanado el camino para la integración de los servicios psicológicos, sociales, de salud y de educación para niños y jóvenes en edad escolar, como también ocurre en otros países. No obstante, además ha impuesto responsabilidades adicionales a los profesores, sobre todo a quienes trabajan en escuelas situadas en comunidades desfavorecidas.

En las realidades sociales y culturales de la enseñanza en el momento actual, la capacidad de los profesores para contribuir a la salud, el rendimiento y el desarrollo sostenible de alumnos y alumnas y de las comunidades a las que pertenecen está siempre moderada por las cambiantes políticas nacionales, las circunstancias sociales, las necesidades locales y el compromiso personal. Las combinaciones de estos elementos desafía constantemente la resiliencia de los profesores para mantener su vocación y su compromiso en la profesión.

5. La nueva demografía de la docencia

El perfil de los profesores ha empezado a cambiar. Como descubrieron Susan Moore Johnson y sus colaboradores en su investigación en los Estados Unidos, "la siguiente generación de docentes será más diversa en cuanto a edad, experiencia previa, preparación, expectativas con respecto al puesto de trabajo y concepciones de la carrera profesional" (Moore Johnson, 2004: 7). Recientemente, todas las evidencias en países occidentales apuntaban a unas tasas de abandono del profesorado en los cinco años siguientes a su incorporación al trabajo de hasta el 50% (Darling-Hammond, 1997; Kados y Moore Johnson, 2007.

Aunque se haya dado en el pasado cierto escepticismo acerca de la motivación de las docentes casadas con familia, en las escuelas primarias en particular, de las que se decía que habían ingresado en la profesión a causa sobre todo de las vacaciones escolares, estas mismas maestras han manifestado una y otra vez su fuerte sentido de vocación (Ball y Goodson, 1985; Nias, 1989a, 1989b; Troman, 2008). Una consecuencia de esta población asentada para la mayoría de los alumnos ha sido la sensación de continuidad de la educación.

En la actualidad el sistema vive "el 'encanecimiento' del personal docente" (Grissmer y Kirby, 1997: 49). En la mayoría de los países de la OCDE, hay un

gran porcentaje de docentes de más de 40 años (Aaronson, 2008; Chevalier y Dolton, 2004; Grissmer y Kirby, 1997; Guttman, 2001; Matheson, 2007; OECD, 2005).

Esta distribución sesgada hacia los trabajadores de más edad supone que, en los dos próximos decenios, de acuerdo con las estimaciones actuales, tres de cada cinco docentes estarán en condiciones de solicitar la jubilación (Matheson, 2007). Dado el crecimiento relativamente lento de la población en edad escolar en muchos países occidentales y el crecimiento relativamente estable del ingreso de personal en la profesión docente, el incremento de las próximas jubilaciones quizá no tenga un impacto tan fuerte en la incorporación del nuevo profesorado. Sin embargo, sí podría influir en la calidad de la enseñanza porque las escuelas perderán a muchos de sus profesores con más experiencia y serán dirigidas y dotadas con docentes relativamente jóvenes y con poca experiencia.

Con esto no decimos que puedan equipararse experiencia y pericia; de hecho, ciertos descubrimientos de investigaciones anteriores indican que eso no tiene por qué ser así (Day y cols., 2007).

Este dato supone un argumento convincente para los responsables de elevar los niveles de las escuelas para tomar medidas que aseguren, en lo posible, una buena incorporación a los centros de estos docentes noveles. En la práctica, esto significa que las condiciones de trabajo tienen que atraer en vez de repeler, estimular en vez de apagar el entusiasmo, promover la colegialidad en vez del aislamiento, dar oportunidades para continuar el aprendizaje y la formación, promover comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) y ser unos ambientes humanos en vez de impulsados de forma mecánica.

CONCLUSIONES: LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA ENSEÑANZA

Las reformas escolares son diferentes en cada país, en contenido, dirección y ritmo. Sin embargo, hay seis factores comunes a todas las reformas:

1. Se producen porque los gobiernos creen que interviniendo para modificar las condiciones en las que aprenden los estudiantes pueden acelerar las mejoras, elevar los niveles de rendimiento y, de algún modo, aumentar la competitividad económica.

2. En las reformas se abordan las preocupaciones implícitas de los gobiernos con respecto a la fragmentación percibida entre los valores personales y sociales en la actualidad.

3. Se traducen en un aumento de la carga de trabajo de los profesores.

4. No prestan atención a la identidad de los profesores, que posiblemente sea fundamental para la motivación, la eficacia, el compromiso, la satisfacción en el trabajo y el bienestar.

5. Emanan de la idea de que los profesores no están a la altura necesaria.

6. No reconocen la importancia del bienestar y el compromiso del do cente.

No cabe duda de que las reformas, en especial las que no están bien implementadas, trastornan, al menos temporalmente, la estabilidad relativa del trabajo de los profesores, las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, la formación continua de los docentes y, en algunos casos, sus creencias, prácticas y autoeficacia. En general, cuestionan las ideas vigentes acerca de la profesionalidad (Bottery, 2005; Goodson y Hargreaves, 1996; Helsby, 1999; Sachs, 2003).

Es importante, por tanto, que los reformadores políticos ajenos a la escuela y quienes tratan de mejorarla desde dentro reconozcan la conexión entre la atención al bienestar de los estudiantes y la atención al bienestar de las personas adultas que trabajan en la escuela. La sensación de bienestar de los profesores está profundamente conectada con la forma de definirse a sí mismos como profesionales y con el modo de ver su profesionalidad definida por otros. Donde haya diferencias, probablemente haya tensiones. Por tanto, para comprender las variaciones de las condiciones para el aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores hace falta algo más que la consideración de las necesidades funcionales de las organizaciones y de las necesidades que se derivan de la vida personal de los profesores.

Hay que tener en cuenta cómo interactúan las tensiones que se producen en y entre ellas, y cómo pueden controlarlas las organizaciones y los profesores de manera que sirvan para construir, mantener y reforzar, en vez de erosionar el compromiso que es esencial para que los maestros y maestras, los profesores y profesoras rindan al máximo en su ejercicio docente en los nuevos ambientes en los que trabajan.

2

La persona del profesional: aprendizaje, identidad y bienestar emocional

LA NATURALEZA CAMBIANTE de la sociedad del conocimiento contemporánea, las necesidades de los estudiantes, los cambios normativos y las persistentes amenazas contra la histórica asociación entre la profesionalidad del docente y su autonomía, que comentamos en el capítulo 1, desafían tanto la vocación para enseñar como la relevancia y adecuación continua de los repertorios pedagógicos y de conocimientos. Sin embargo, "a través del desarrollo profesional y personal, los profesores construyen su personalidad, su madurez y demás virtudes en sí mismos y en los demás, convirtiendo sus escuelas en comunidades morales" (Hargreaves, 2003: 48). Este capítulo se centra en el aprendizaje del profesor, las culturas que lo apoyan, la identidad del docente (la persona del profesional) y los retos a su bienestar.

EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR

Wenger (1998: 9) señala: “en un mundo que está cambiando e interconectándose de un modo cada vez más complejo y a un ritmo acelerado, están sin duda justificadas las preocupaciones por el aprendizaje”. Propone este autor que la participación en la comprensión del aprendizaje y el apoyo al mismo en diferentes contextos debe contemplar tres niveles interconectados e interdependientes:

1. Para los individuos: el aprendizaje implica comprometerse y contribuir a las prácticas de sus comunidades.

2. Para las comunidades: el aprendizaje supone repensar y mejorar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros.

3. Para las organizaciones: el aprendizaje es el medio para sostener las comunidades de práctica y mantener las interconexiones, de ese modo, la propia organización se hace eficaz y valiosa en cuanto organización.

La tradicional teoría de etapas conceptualiza el aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores como el paso sucesivo por una serie de etapas lineales de desarrollo de destrezas: desde la fase de principiante hasta la de experto, pasando por principiante avanzado, competente y muy competente (Benner, 1984; Day, 1999; Dreyfus y Dreyfus, 1986). Este modelo lineal de aprendizaje y desarrollo del profesorado se basa en la creencia de que “la experiencia es el libro de texto vivo del aprendiz adulto” (Lindeman, 1926, p. 7) y afirma (incorrectamente) que el aprendizaje profesional del profesorado se

basa en sus experiencias docentes, que los docentes aprenden de la experiencia y, poco a poco, desarrollan con el tiempo su competencia en su lugar de trabajo.

Aunque no cabe duda de que, “desde una perspectiva evolutiva, las necesidades individuales de aprendizaje estarán marcadas por factores como la magnitud de la experiencia” (Bolam y McMahon, 2004: 49), el énfasis en esta y en la linealidad como características definitorias del aprendizaje del profesor pintan un cuadro conceptualmente demasiado simple y descontextualizado de la relación entre la experiencia, el contexto y la pericia, cada vez más cuestionado por la investigación, que muestra que la experiencia no conduce necesariamente a la pericia (Bereiter y Scardamaglia, 1993; Day y cols., 2007).

Comentando el aprendizaje en el contexto del cambio, Fullan (1993: 138) sostiene que “la realidad, en condiciones de complejidad dinámica, es fundamentalmente no lineal”, y añade que, para que sea beneficioso para el perfeccionamiento organizativo, el aprendizaje del profesorado debe centrarse tanto en el aprendizaje interior (intrapersonal) como en el aprendizaje externo (interpersonal). Desde la perspectiva del aprendizaje adulto, Brookfield (1995) señala que la confianza exclusiva en la experiencia acumulada como característica definitoria del aprendizaje adulto arrastra dos errores patentes.

Primero, no debe interpretarse la experiencia como un fenómeno objetivamente neutro. Nuestra experiencia está encuadrada y configurada culturalmente. Nuestra forma de experimentar los acontecimientos y las interpretaciones que hagamos de los mismos son problemáticas; es decir, cambian según el lenguaje y las categorías de análisis que utilicemos, y según las posiciones culturales, morales e ideológicas desde las que los consideremos. En cierto sentido muy importante, construimos nuestra experiencia: nuestra forma de sentir e interpretar lo que nos sucede y el mundo que nos rodea en función de unas estructuras de comprensión y unos filtros perceptivos tan culturalmente arraigados que somos escasamente conscientes de su existencia o funcionamiento. Segundo, la cantidad o magnitud de la experiencia no está necesariamente conectada con su riqueza o intensidad. (Brookfield, 1995).

De hecho, los adultos “llevan a cabo su aprendizaje en diferentes escenarios y lo continúan de formas complejas” (Evans y cols., 2006: 17). En su revisión bibliográfica de cuatro importantes áreas de investigación relacionadas con el aprendizaje adulto, Brookfield (1995) descubrió que, a la hora de explicar cómo se había producido y se había experimentado el aprendizaje, las variables de cultura, carácter étnico, personalidad y valores políticos asumían una importancia mucho mayor que la variable de la edad cronológica en el transcurso de una vida. Y así sucede en el aprendizaje del profesorado: no todos los docentes con experiencia (a tenor de la edad y la magnitud de la experiencia en la enseñanza) son docentes expertos.

Para mantener su compromiso con el aprendizaje a lo largo de sus carreras profesionales, los docentes tienen que obligarse a aprender durante toda la vida. A este respecto Haberman (2004: 52) dice:

El objetivo, abrazado con frecuencia, del aprendizaje durante toda la vida para nuestros estudiantes es retórica vacía salvo que la escuela sea también una comunidad de aprendizaje en la que los profesores demuestren su compromiso en actividades significativas de aprendizaje […]. En una comunidad escolar de aprendizaje, los profesores se adentran en dos ámbitos de aprendizaje: el desarrollo profesional y el aprendizaje por el gusto de aprender. La importancia del primero es de por sí evidente. En cuanto al segundo, inculcar el amor por aprender es la forma más segura de enseñar a los estudiantes a convertirse en aprendices entusiastas. Los estudiantes emularán la conducta de los docentes a quienes respetan, profesores que tienen sólidos intereses, a quienes les encanta aprender y que siempre están leyendo algo de interés.

Siendo esto así, el aprendizaje profesional de los docentes estará automotivado y autorregulado e implicará tanto procesos intelectuales como emocionales. El profesor enriquecerá su base de conocimientos, mejorará sus prácticas docentes, aumentará su autoeficacia y su “compromiso con la calidad del servicio” (Hargreaves y Goodson, 1996: 7), y contribuirá a su valoración de sí mismos

como persona y como profesional. El amor por aprender y la vocación para enseñar suponen que la mejor enseñanza implica la cabeza, las manos y el corazón (Sergiovanni, 1992); y toda la buena enseñanza se basa esencialmente en la curiosidad intelectual y en la implicación emocional.

Sin embargo, la realidad es que las condiciones en las que trabajan los profesores no siempre promueven su aprendizaje:

Aunque unos buenos salarios sean evidentemente importantes para mejorar el atractivo de la profesión docente, la política tiene que ocuparse de otras cosas aparte de los sueldos. Los profesores hacen gran hincapié en la calidad de sus relaciones con estudiantes y compañeros, en la importancia de sentirse apoyados por los directores de los centros, en unas buenas condiciones de trabajo y en las oportunidades para desarrollar sus destrezas. (OECD, 2005: 169).

Los ambientes de los centros de trabajo en los que los profesores desempeñan su labor pueden reforzar o reducir su sentido del espacio, el tiempo y la energía para aprender, su sentido de la identidad, la eficacia y la efectividad. Influyen en la disposición y las capacidades de los docentes para mantener o perder su motivación y su compromiso para enseñar bien en una serie de circunstancias (Smylie, 1995; Sparks y Loucks-Horsley, 1990).

No obstante, la naturaleza de este diálogo puede variar en diferentes fases de la vida profesional de los profesores, y los docentes de la misma escuela pueden reaccionar de forma muy diferente ante el mismo estímulo, por ejemplo, la introducción de una innovación curricular o una nueva norma: “Las disposiciones de las personas con respecto al trabajo, la carrera profesional y el aprendizaje [variarán e] influirán en lo que comprendan y aprovechen de las oportunidades para aprender en el trabajo” (TLRP Research Briefing, 2004).

Como las aulas y las escuelas son los lugares más comunes para el aprendizaje del docente, es importante que la gama y la calidad de las oportunidades de aprendizaje se relacionen con sus necesidades de aprendizaje pedagógico y con su área de conocimientos. Aunque la formación y el desarrollo de este tipo sean necesarios, su utilidad será limitada si la atención no está centrada también en el apoyo a su motivación, compromiso y autoeficacia.

El carácter interactivo del desarrollo profesional continuo implica que los profesores estén influidos en su desarrollo profesional por las particularidades del contexto, tanto en el tiempo como en el espacio. Esta influencia, sin embargo, no es una relación determinista sino, más bien, un diálogo de doble dirección mediante el que los profesores dan sentido a sus experiencias y actúan en consecuencia, aunque este diálogo esté determinado en parte por condiciones estructurales. (Klechtermans, 2004: 225).

En un proyecto sobre el aprendizaje profesional al principio de la carrera, Michael Eraut y sus colaboradores (2007) observaron que los siguientes factores afectaban al aprendizaje en el lugar de trabajo:

•La retroinformación: relacionada con la confianza en sí mismo, el aprendizaje, la permanencia en la profesión y el compromiso.

•El desafío en un nivel adecuado.

•El aprecio de los otros por el valor de su trabajo.

•El apoyo, relacionado con su sentido de pertenencia a un cuerpo profesional.

Sin embargo, la medida en que los jóvenes profesionales eran capaces de ser eficaces dependía de otros factores: “La distribución y la estructuración del trabajo era fundamental para el progreso de nuestros participantes, porque afectaba a la dificultad o reto del trabajo y a las posibilidades para establecer relaciones que pudieran facilitar retroinformación y apoyo. (Eraut y cols., 2004: 9).

Aunque esta investigación se llevó a cabo con diplomados en enfermería, ingenieros y contables en los tres primeros años de trabajo, los hallazgos de Eraut concuerdan, sin embargo, con muchas investigaciones sobre las condiciones necesarias para el desarrollo profesional continuado de los docentes. El modelo de los “dos triángulos” de este autor (figura 2.1) ilustra muy bien la necesidad de desarrollar estrategias y culturas que respalden la confianza en sí mismos, el compromiso y el desarrollo del sentido de pertenencia a un cuerpo profesional de los docentes:

Desafío y valor del trabajo

Factores del aprendizaje

Retroinformación y apoyo

Confianza en sí mismo y compromiso profesional

Distribución y estructuración del trabajo

Factores contextuales

Encuentros y relaciones con personas en el trabajo

Participación individual y expectativas de rendimiento y progreso

Figura 2.1. Factores que afectan al aprendizaje en el trabajo: el modelo de los dos triángulos.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: COMUNIDADES PARA APRENDER

El proyecto "The Learning Lives" (Teaching and Learning Research Programme, 2008) analizó las biografías de aprendizaje de 120 personas adultas de edades comprendidas entre 25 y 85 años y combinó estos datos con los del British Household Panel Survey. Sus autores (Biesta y cols., 2008: 4) investigaron "lo que significa y lo que implica el aprendizaje en la vida de los adultos", utilizando un concepto amplio de aprendizaje, es decir, incluyendo la educación formal, los entornos laborales y el aprendizaje en la vida cotidiana. Sus hallazgos hablan de los diferentes contextos de aprendizaje que pueden experimentar los docentes y sus alumnos e, implícitamente, de la necesidad de que las escuelas sean comunidades de aprendizaje y de rendimiento tanto para los estudiantes como para los profesores:

Las personas pueden dedicarse a aprender y, sin embargo, sentir que es algo periférico en relación a lo que realmente importa en su vida o marginal con respecto a lo que consideran que son ellas mismas. Pero también es posible que valoren el aprendizaje como algo que forma parte de su vida y lo consideren como algo fundamental para su ser.

En las comunidades de aprendizaje, este se percibe como algo fundamental, no periférico, que forma parte de los esfuerzos continuados de los docentes para mejorar la enseñanza y que se traduce en un aprendizaje satisfactorio. El proyecto proponía cuatro grandes enfoques formativos (Biesta y cols., 2008: 6):

1. Oferta de cursos , seminarios, etc.

2. Apoyo individual al aprendiz , que puede ser profesional (orientación en la carrera profesional, mentoría en el centro de trabajo, tutoría, oferta de materiales de aprendizaje, etc.) o personal (amigos, colegas, familia, comunidad local).

3. Culturas de aprendizaje reforzadas . Es decir, mejorar las oportunidades de aprendizaje en lugares concretos (centro de trabajo, comunidad local, etc.).

4. Oportunidades para la reflexión personal , lo que abarca hablar, escribir, pensar en nuestra propia historia y en nuestras circunstancias de vida.

Mitchell y Sackney (2007: 32-34) presentan cinco principios de participación que subyacen al desarrollo y extensión de las comunidades de aprendizaje: profundo respeto inicial; responsabilidad colectiva; aprecio de la diversidad; orientación a la resolución de problemas, y modelado positivo de rol.

Stoll y Louis (2007: 2) afirman: “Se acepta en general que las comunidades de aprendizaje profesional eficaces tienen la capacidad de promover y sostener las capacidades de aprendizaje de los profesionales de una escuela con la finalidad colectiva de reforzar el aprendizaje del estudiante”.

Las características asociadas a las “comunidades de construcción del conocimiento” (Bereiter y Scardamaglia, 1993), las “comunidades de práctica” (Wenger, 1998) y las “comunidades de aprendizaje” (Stoll y Louis, 2007) son: “comunicación del conocimiento; discurso progresivo; respeto mutuo; el desarrollo de una pericia colectiva que sobrepasa la de los individuos; investigación auténtica, y la determinación para mejorar las comunidades en las que participan los aprendices profesionales y que ellos valoran” (Aubusson y cols., 2007: 134). Sin embargo, la construcción de tales comunidades constituye un proceso complejo, exigente y a largo plazo (Grossman y cols., 2001). En la práctica, las estructuras, las culturas y las condiciones de trabajo inhiben, en vez

de promover, la comunicación de la experiencia de clase y otros conocimientos profesionales.

Como han observado muchos investigadores, no siempre es fácil superar años de experiencias de aislamiento, separación y silencio organizativos de los docentes con objeto de formar comunidades colegiales, sociales (Grossman y cols., 2001; Hargreaves, 2000; Pomson, 2005).

En un estudio de nueve casos de 82 escuelas de Australia que emprendieron proyectos de aprendizaje en la acción, Aubusson y sus colaboradores descubrieron que, aunque, en general, los proyectos habían "reunido a los docentes y habían supuesto un apoyo en la construcción de cierto grado de comunidad" (2007: 139), el alcance y la profundidad de la interacción comunitaria variaban. Aunque los factores que promovían el desarrollo de la comunidad eran los mismos, es decir, tiempo dedicado a la interacción profesional, atención centrada en la investigación, diálogo compartido sobre las prácticas docentes y distribución del liderazgo, fue la presencia y el desarrollo de la observación a cargo de compañeros con fines de apoyo y transformación y no de evaluación lo que constituyó el elemento clave de una comunidad madura, confiada y profesional de aprendizaje.

La comunidad implica también la presencia de un grupo de personas relativamente estable que comparten un sentido común de finalidad y unos valores y que se comprometen a trabajar juntas para alcanzarlos, un grupo de personas que tienen un fuerte sentido colectivo de bienestar, identidad profesional y confianza en sí mismas. Así la construcción y el sostenimiento de las culturas se basan en la idea de capital social, mediante la cual puede mejorarse la conexión entre todos los participantes en la comunidad escolar, entre las escuelas y entre estas y sus comunidades. Incluso a los líderes escolares más avezados les lleva tiempo y esfuerzo para crear esta confianza.

El capital social surge de las relaciones mutuamente respetuosas y confiadas que

permiten que un grupo persiga sus objetivos compartidos de un modo más eficaz de lo que sería posible de otra manera. Nunca puede reducirse a la mera posesión o atributo de un individuo. Se deriva de la capacidad comunicativa de un grupo. (Szreter, 2001: 32).

Habrá fluctuaciones inevitables en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, a medida que se vayan unos profesores y lleguen otros nuevos, con el cambio de la procedencia social de los nuevos estudiantes y cuando las nuevas políticas locales y nacionales impongan nuevas exigencias a las escuelas. Los siete principios avalados por la investigación de unas comunidades de aprendizaje más sostenibles que propugna Andy Hargreaves (2007: 185-196) combinan los valores y prácticas educativos concretos que puedan evidenciarse en escuelas de éxito, centradas en la persona, de toda clase, en todas las circunstancias y en muchos países:

1. Profundidad: las comunidades sostenibles de aprendizaje profesional se centran en lo que importa. Preservan, protegen y promueven el rendimiento y el éxito en el aprendizaje profundo y amplio para todos, en las relaciones y en la atención a los demás.

2. Amplitud: las comunidades sostenibles de aprendizaje profesional se desarrollan y dependen del aprendizaje y el liderazgo compartidos para rendir y mejorar.

3. Resistencia: las comunidades sostenibles de aprendizaje profesional perduran. Preservan y hacen avanzar los aspectos más valiosos del aprendizaje y de la vida con el paso, año tras año, de un líder o impulsor del cambio al siguiente.

4. Justicia: las comunidades sostenibles de aprendizaje profesional no son lujos para los profesores de los privilegiados, sino que igualan en derechos a todos los

estudiantes, docentes y escuelas.

5. Diversidad: las comunidades sostenibles de aprendizaje profesional promueven la diversidad pedagógica con otras escuelas y en ellas mismas, y encuentran modos de hacer que esta diversidad opere mediante el liderazgo centrado en la persona, el establecimiento de redes y la polinización cruzada de prácticas, así como por la referencia inteligente a datos y pruebas.

6. Ingenio: las comunidades sostenibles de aprendizaje profesional conservan y renuevan la energía y los recursos de las personas. Son comunidades prudentes e ingeniosas que no malgastan el dinero ni a las personas.

7. Conservación: las comunidades sostenibles de aprendizaje respetan el pasado y construyen sobre él en sus intentos de crear un futuro mejor.

Queda claro, por tanto, que el aprendizaje profesional de los profesores estará influido por sus actitudes con respecto a un conjunto de factores, por ejemplo, las percepciones del ambiente de trabajo y de los beneficios de la participación; el apoyo del equipo directivo; el sentido positivo de la identidad profesional; la autoeficacia; las aspiraciones a progresar en la carrera profesional, y los acontecimientos de su vida fuera de la escuela (Maurer y Tarulli, 1994). Esos factores son importantes porque afectan, positiva o negativamente, a la motivación y al compromiso de los docentes con su aprendizaje y su crecimiento profesional y a los beneficios que ellos y la escuela extraigan de este compromiso.

La variedad en las experiencias y competencias de los profesores a la hora de controlar las realidades de la enseñanza y de las tensiones entre el trabajo y la vida, junto con las diferencias en los niveles de apoyo con que cuenten en el centro de trabajo, crean las condiciones concretas de su aprendizaje y desarrollo

profesional y conducen a las variaciones en las preocupaciones y necesidades de los y las docentes en distintos momentos críticos o fases de su vida profesional y personal. El aprendizaje profesional eficaz requiere que se entienda, especialmente que entiendan los líderes escolares, que las condiciones que facilitan su desarrollo dependen de la calidad de las relaciones entre el profesional como persona y la escuela como organización. Requiere también un fuerte sentido de identidad profesional.

LA IDENTIDAD DEL PROFESOR: LA PERSONA Y EL PROFESIONAL

Una abundante bibliografía de investigación demuestra que los acontecimientos y experiencias de la vida personal de los profesores están íntimamente relacionados con el cumplimiento de sus funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996). En su investigación de las realidades del trabajo de los profesores, Acker (1999) describe las considerables presiones a las que está sometido el personal docente, no solo derivadas de su trabajo, sino también de su vida personal. Las complicaciones de la vida personal pueden llegar a fundirse con los problemas del trabajo. Woods y cols. (1997: 152) sostienen que la enseñanza es una cuestión de valores. Las personas enseñan porque creen en algo. Tienen una imagen de la "sociedad buena". Para entender las vidas nuevas de los profesores, es necesario, por tanto, tener en cuenta a la persona del o de la profesional. Esto es esencial porque gran cantidad de bibliografía presenta la enseñanza como una actividad esencialmente humana en la que es tan importante quién sea el docente como lo que enseñe (Beijaard, 1995; Bullough y Knowles, 1991; Hamachek, 1999; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2004; Nias, 1989a; Palmer, 2007; Russell, 1997). "Prestar atención a la conexión de lo personal y lo profesional en la enseñanza puede contribuir a unos objetivos educativos que van mucho más allá del desarrollo del profesor concreto" (Meijer y cols., 2009: 308).

Diversos investigadores (Hargreaves, 1994; Nias, 1989a, 1996; Nias y cols., 1992; Sumison, 2002) han señalado que las identidades de los profesores no solo se construyen a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza (es decir, el control de la clase, el conocimiento de la materia y los resultados de los exámenes de los alumnos y alumnas), sino que también "pueden conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el ambiente social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario" (Sleegers y Kelchtermans, 1999: 579).

Las identidades profesionales de los profesores —quiénes son, su autoimagen, los significados que se adjudican a sí mismos y a su trabajo y los significados que les atribuyen otros— están, por tanto, relacionados con la materia que enseñan (especialmente en el caso de los profesores y profesoras de secundaria), con sus relaciones con los alumnos a quienes dan clase, con sus funciones y con las conexiones entre estas, sus valores y su vida fuera de la escuela.

Sachs (2003) distingue dos formas opuestas de identidad profesional:

1. Empresarial , que identifica la autora en los profesores eficientes, responsables y que rinden cuentas, que demuestran su acatamiento a los imperativos impuestos desde fuera, con una enseñanza de alta calidad constante, tal como la miden los indicadores de rendimiento fijados externamente. Esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora, definida desde fuera y orientada a los niveles.

2. Activista , que la autora considera impulsada por la creencia en la importancia de movilizar a los profesores en beneficio del aprendizaje de los y las estudiantes y de mejorar las condiciones en las que este pueda producirse. En esta identidad, los profesores se preocuparán ante todo por crear y poner en práctica normas y procedimientos que faciliten a los estudiantes experiencias democráticas.

Señala la autora que la primera es el producto deseado de la performatividad y los planes gerencialistas, mientras que la segunda sugiere unas aulas y escuelas orientadas a la investigación, colaborativas, en las que la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales y en las que los fines de la enseñanza y el aprendizaje trascienden el instrumentalismo estrecho de los actuales planes de reforma. Sachs (2000) señala cinco valores nucleares que constituyen el fundamento de un enfoque proactivo y responsable de la profesionalidad:

1. Enseñanza , en la que se observa que los profesores practican el aprendizaje, individualmente, con sus colegas y con sus estudiantes.

2. Participación , en la que los profesores se consideran agentes activos en sus propios mundos profesionales.

3. Colaboración , en la que la colegialidad se ejerce en y entre comunidades internas y externas.

4. Cooperación , mediante la que los profesores elaboran un lenguaje y una tecnología comunes para documentar y comentar la práctica y el resultado.

5. Activismo , en el que los profesores se comprometen públicamente con cuestiones que se relacionan directa o indirectamente con la educación y la escolaridad, como elementos de sus fines morales.

Geert Kelchtermans (1993: 499-500) señala que el yo profesional, como el yo personal, evoluciona con el tiempo y que consta de cinco elementos relacionados entre sí:

1. Autoimagen: cómo se presentan los profesores mediante sus currículum vitae.

2. Autoestima: la evolución del yo como docente, hasta qué punto es bueno o no, según la persona o los otros.

3. Motivación para el trabajo: lo que hace que los profesores escojan ese trabajo, permanezcan comprometidos con él o lo abandonen.

4. Percepción de la tarea: cómo definen los profesores su trabajo.

5. Perspectivas de futuro: expectativas de los profesores con respecto al desarrollo futuro de su trabajo.

Además de estos elementos está la forma en que el yo profesional interactúan con el yo personal de los profesores. En referencia a una investigación con docentes de los Países Bajos, Douwe Beijaard (1995: 288) ilustra los diferentes patrones de cambio de las identidades de los profesores:

Mary recuerda su satisfacción con su propio ejercicio docente en sus comienzos porque lo experimentaba como un desafío. Este desafío desapareció cuando tuvo que enseñar muchas materias en aulas sobrecargadas. El punto más bajo de su historial estuvo provocado por sus estudios, que le llevaban mucho tiempo, y las circunstancias privadas de su casa. Ahora está razonablemente satisfecha, debido a un método centrado en el alumno que ha desarrollado con algunas de sus compañeras.

Peter está muy satisfecho en la actualidad con su ejercicio docente; califica su actual estilo docente como muy adecuado. Al principio de su carrera profesional, sin embargo, le resultaba muy problemático mantener el orden. En este período, pensó varias veces en dejar la profesión. El punto más bajo de su historia profesional alude a circunstancias privadas y a problemas en las relaciones con sus compañeros.

Vemos aquí de qué modo afectan los ambientes personales y profesionales al trabajo de los profesores, tanto positiva como negativamente. La interacción entre lo privado y lo público, la vida personal y la profesional de los profesores, es un factor clave de su identidad emocional y de su satisfacción en el trabajo y, por inferencia, de su capacidad de mantener su eficacia como docentes. En el caso de Mary, el aumento del tamaño de las clases y la diversificación e intensificación de sus funciones redujo el desafío de la satisfacción profesional que había sentido al ingresar en la profesión; en el caso de Peter, unos inicios complicados (Huberman, 1995a) llegaron incluso a hacerle difícil sobrevivir. Comunes a ambos fueron las ocasiones en las que los problemas personales de la vida fuera de la escuela afectaron adversamente a sus actitudes hacia la docencia.

LOS RETOS DEL BIENESTAR EMOCIONAL

El yo es un elemento crucial en el modo de interpretar los mismos docentes la naturaleza de su trabajo. (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994:. 47).

La identidad profesional, como fuente de significado y de experiencia para las personas, es diferente del rol, que es el medio por el que se organizan las funciones de las personas en las instituciones y organizaciones (Castells, 2004). Los profesores desempeñan diversos roles dentro y fuera de clase. Sin embargo, aunque esos roles son fundamentales en la forma de interpretar los profesores su identidad profesional, en sí mismos no la definen (Beijaard y cols., 2004; Day y cols., 2007). Por ejemplo, en el terreno emocional de la enseñanza, el progreso y el crecimiento de los alumnos estimula constantemente la satisfacción y la motivación de los profesores. Se dice que, a través de experiencias de emociones positivas, los profesores son capaces de transformarse, “convirtiéndose en unas personas más creativas, cultas, fuertes, socialmente integradas y sanas” (Fredrickson, 2004: 1369). La capacidad emocional de los profesores para recuperarse de las decepciones y la adversidad y mantener su compromiso con la profesión y, así, crecer y sostener su sensación de autoeficacia y de bienestar es, pues, fundamental para su capacidad de promover el progreso en todos los aspectos de la vida de sus estudiantes.

A consecuencia del análisis y la crítica de diferentes discursos sobre la profesionalidad y la profesionalización que caracterizan la nueva vida de los profesores, Hargreaves y Goodson (1996: 20-21) proponen siete principios para estos profesionales:

1. Aumento de las oportunidades y de la responsabilidad para ejercer el juicio discrecional sobre cuestiones de la enseñanza, el currículo y la asistencia que

afecten a los estudiantes.

2. Oportunidades y expectativas para comprometerse con los fines y valores morales y sociales de lo que imparten los profesores, junto con cuestiones importantes del currículo y de la evaluación en las que están incluidos estos fines.

3. Compromiso para trabajar con los colegas en culturas colaborativas de ayuda y apoyo como forma de utilizar la pericia compartida para resolver los problemas de la práctica profesional que surgen sobre la marcha, en vez de emprender un trabajo conjunto para implementar los mandatos externos de terceros.

4. Heteronomía ocupacional , en vez de autonomía protectora, en la que los profesores trabajen con autoridad, aunque abierta y colaborativamente con otros colaboradores de la comunidad (en especial, padres y estudiantes), que tengan un interés destacado en el aprendizaje de los alumnos.

5. Compromiso con la asistencia activa y no solo con un servicio anodino a los estudiantes; Hargreaves y Goodson señalan que, en este sentido, la profesionalidad debe reconocer y englobar tanto la dimensión emocional como la cognitiva de la enseñanza, reconociendo también las destrezas y disposiciones que son esenciales para una asistencia comprometida y eficaz.

6. Búsqueda y esfuerzo autodirigidos para conseguir un aprendizaje continuo relacionado con la pericia y los estándares de práctica propios, en vez de acatamiento de las obligaciones de un cambio sin fin exigido por otros (a menudo bajo la apariencia de un aprendizaje y una mejora continuos).

7. Reconocimiento de la elevada complejidad de la tarea , con niveles de categoría profesional y de recompensa adecuados a esa complejidad.

Los profesores tienen diversos fines morales y códigos éticos (Day, 2000a; Hansen, 1995; Jackson y cols., 1993; Pels, 1999), interpretando la enseñanza como una tarea artística, de artesanía (técnica) y/o científica (Brown y McIntyre, 1992; Friedson, 1983; Galton y cols., 1999). Los fines morales de los profesores (Sockett, 1993) están amenazados por los planes de enseñanza y aprendizaje que se centran en mejorar las escuelas y elevar el rendimiento de los estudiantes en un conjunto restringido y mensurable de materias, habilidades o competencias y mediante una formación inicial (previa al ejercicio profesional) del profesorado y unos programas de formación que ahora son primordialmente modelos de aprendizaje del oficio. No obstante, la investigación revela que, aunque las identidades profesionales de los profesores estén influidas por los valores personales, la cultura organizativa y las fases de la vida profesional; y se vean cuestionadas por los entornos de trabajo y de vida en los que se desenvuelven, para la inmensa mayoría de los docentes, el compromiso sigue siendo lo fundamental (Day y cols., 2007).

Es enormemente importante el tipo de persona que sea el profesor porque “quienes somos docentes no podemos plantarnos ante una clase sin hacerlo para algo…; la enseñanza es testimonio” (Patterson, 1991: 16). Hay también una interrelación inevitable entre las identidades profesional y personal, aunque solo sea porque hay una evidencia abrumadora de que la enseñanza exige una implicación personal significativa:

El modo de constituir los profesores sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten con respecto a sí mismos como por lo que sienten por sus estudiantes. Esta identidad profesional los ayuda a posicionarse en relación con sus alumnos y a hacer las adaptaciones adecuadas y eficaces de su práctica y de sus creencias acerca de ella y de su compromiso con los estudiantes. (James-Wilson, 2001: 29).

El bienestar del docente es un concepto muy amplio tal como se utiliza en la bibliografía de investigación. Aquí lo definimos en relación con dos componentes: la conducta de los profesores con respecto a la organización, incluyendo su satisfacción en el trabajo, la intención de abandonarlo y de ausentarse; y su salud, tal como informen de ella, medida negativamente como su experiencia de síntomas de agotamiento, tensión y ansiedad y, positivamente, por los niveles de autoeficacia, motivación, compromiso y resiliencia. Es, pues, tanto un constructo psicológico como social: "Un estado dinámico en el que el individuo es capaz de desarrollar su potencial, trabajar productiva y creativamente, establecer unas relaciones fuertes y positivas con los demás y contribuir a su comunidad" (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008: 10).

Para lograr y mantener un estado saludable de identidad positiva y bienestar, los profesores tienen que controlar satisfactoriamente un conjunto de retos cognitivos y emocionales en diferentes escenarios, a veces difíciles, que varían según las experiencias y acontecimientos de la vida, la robustez de las relaciones con alumnos y alumnas y padres y madres, la convicción de los ideales educativos, el sentido de eficacia y de competencia y el apoyo de los compañeros y compañeras y de la dirección. Como nos recuerda Moore Johnson (2004: 10), "cualquiera que conozca las escuelas sabe que las historias acerca de trabajo fácil son pura ficción. La buena enseñanza es un trabajo exigente y agotador, aun en el mejor de los centros".

CONCLUSIONES: LA PERSONA DEL PROFESIONAL

Así pues, la experiencia y la investigación indican que la dicotomía entre promover la competencia técnica o el crecimiento personal en el aprendizaje profesional es falsa y que ignorar la contribución de la sensación de bienestar emocional de los profesores a su capacidad para enseñar a pleno rendimiento es un desatino.

En cambio, los profesores en plenitud de facultades combinan su pericia profesional con sus yo personal en su trabajo a sabiendas de que la enseñanza no puede vaciarse del interés por el aprendiz y el compromiso con él. En otras palabras, la medida en que estén "presentes" el aprendiz, el maestro y el contenido de la enseñanza influirá en la calidad del proceso y en sus resultados. Esta coincidencia de lo personal y lo profesional en el aquí y ahora de la enseñanza es lo que Csikszentmihalyi (1990) llama flujo y Rodgers y Raider-Roth (2006: 267) denominan presencia: "La presencia desde el punto de vista del docente es la experiencia de atraer toda la atención sobre el propio yo de manera que se perciba lo que está ocurriendo en el momento".

La presencia, aunque sea una condición necesaria para una enseñanza satisfactoria, no es suficiente para lograr un aprendizaje óptimo. Los mismos estudiantes deben estar dispuestos y ser capaces también de estar presentes. Muchos autores que tratan sobre la formación del profesorado se centran en el papel y la presencia del docente en el aula, enfatizando la necesidad de virtudes personales o cualidades fundamentales (Meijer y cols., 2009), como la preocupación, el valor, la justicia, la bondad, la sinceridad y la perseverancia (Fredrickson, 2002; Noddings, 2003; Palmer, 2004; Seligman, 2002; Sockett, 1993). Otros han combinado esto con las investigaciones sobre la naturaleza, fines y formas de reflexión en, sobre y acerca de la educación (Schön, 1983), y han elaborado pedagogías humanistas de la formación del profesorado que enfatizan la importancia, para una buena práctica docente, de comprender e

interrogar los sistemas de creencias de los docentes (Loughran, 2004) y el intercambio entre estos y los contextos y fines docentes (Korthagen y Vasalos, 2005).

Aunque nuestra propia investigación no discrepe de estos puntos de vista, ha identificado dos condiciones clave adicionales y necesarias de la presencia: un sentido positivo de identidad y el bienestar emocional.

Muchos docentes ingresan en la profesión por vocación y con la pasión por dar lo mejor de sí para el aprendizaje, el crecimiento y el rendimiento de sus alumnas y alumnos. Para algunos, esto se va perdiendo con el paso del tiempo, con las cambiantes condiciones y contextos de trabajo externos e internos y con los acontecimientos personales imprevistos. Pierden el sentido de la finalidad y el bienestar tan íntimamente conectados con sus identidades, eficacia y competencia profesionales, su convicción de que pueden contribuir y contribuyen de hecho al progreso y al rendimiento de sus alumnos.

Las oportunidades continuadas de aprender en ambientes que refuerzan el sentido positivo de identidad, bienestar emocional y logro son condiciones necesarias que les permiten controlar los contextos emocionales dinámicos, intrínsecamente inestables de la educación en los que enseñan y en los que aprenden sus alumnos.

En la segunda parte de este libro, nos centraremos, a través de historias de docentes, en las etapas inicial, media y final de sus carreras, en las influencias y condiciones críticas que promueven o van en contra del compromiso, la resiliencia, el bienestar emocional y la identidad profesional de los profesores, que son esenciales para su sensación de éxito y su capacidad de enseñar al máximo nivel.

II

LA VIDA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

3

Influencias críticas en la vida profesional de los profesores

EN ESTE CAPÍTULO, COMENTAREMOS los patrones de influencias críticas sobre el sentido de bienestar de los profesores en el transcurso de su vida profesional. Comprender el impacto diferenciado de estas influencias sobre los profesores es fundamental para lograr entender lo que, en la vida profesional de los docentes, causa variaciones en su compromiso, su resiliencia y su capacidad de enseñar con la máxima entrega.

El desarrollo de la carrera profesional es un proceso, no una serie de acontecimientos. Para algunos, este proceso puede ser lineal, pero, para otros, habrá, mesetas, regresiones, callejones sin salida, acelerones, discontinuidades. Por tanto, la identificación de fases y secuencias debe hacerse con cautela, como un heurístico analítico, como un constructo descriptivo más que normativo. (Huberman, 1989a: 32).

FASES DE LA VIDA PROFESIONAL

Gran parte de la bibliografía tiende a conceptualizar la vida del docente como una carrera profesional. Se observa que esta perspectiva no solo señala un "centro de atención y acota el estudio del ciclo humano de vida en diferentes profesiones, sino que contiene también tanto variables psicológicas como sociológicas" (Huberman, 1993: 4). Sin embargo, esta conceptualización es limitada, porque no consigue dar una explicación matizada y holista de las complejidades y variaciones de las trayectorias de los profesores en el transcurrir del tiempo (Day y cols., 2006). Hemos escogido la idea de fases de la vida profesional de los profesores, en vez de fases de la carrera porque nos acerca al significado que tiene el ser docente y a la comprensión de la complejidad de la vida y el trabajo de los profesores. Nos permite retratar un panorama profesional que distingue la docencia de otras profesiones.

Compartimos con David Hansen (1995) su proposición de utilizar el lenguaje de la vocación en vez del de la carrera para explorar los paisajes interiores de los profesores y entender lo que les hace seguir adelante o los limita en su trabajo. Carrera es un concepto demasiado individualista. Representa el respaldo económico de por vida en el trabajo o secuencia de trabajos diferentes, pero "poco más puede hacer que eso con respecto al significado que haya tenido una vida" (Hansen, 1995: 7). Nos aparta de los fines morales, personales y profesionales cotidianos de la enseñanza, que constituyen características fundamentales de la vida de muchos docentes.

Seligman (2002: 166) extiende la proposición de Hansen, afirmando que una vocación es "la forma más satisfactoria de trabajo porque, como gratificación, se hace por sí misma y no por los beneficios materiales que aporte":

Uno hace un trabajo por el sueldo al final del mes. No busca otra recompensa. No es más que un medio para otro fin (como el ocio o ayudar a la familia) y, cuando deja de haber un sueldo, uno lo deja. Una carrera supone una implicación personal más profunda en el trabajo. Uno marca su rendimiento mediante el dinero, pero también por el progreso. Cada ascenso nos aporta mayor prestigio y más poder, así como un aumento de sueldo… Una llamada (o vocación) es un compromiso apasionado para trabajar porque sí. Los individuos con una vocación consideran que su trabajo contribuye a un bien mayor, a algo más grande que ellos mismos y, por tanto, la connotación religiosa es completamente adecuada. Este trabajo satisface por sí mismo, sin tener en cuenta el dinero o el progreso. (Seligman, 2002: 168).

Muchos investigadores de todo el mundo han señalado reiteradamente que la inmensa mayoría de los maestros y profesores han ingresado en la enseñanza con la convicción de que tienen algo que ofrecer a la vida de los niños y jóvenes (Danielewicz, 2001; Day y cols., 2007; OECD, 2005; Sachs, 2003). Para quienes tienen ese sentido de vocación y continúan procurando lo mejor de sí en beneficio del crecimiento y el rendimiento de sus alumnas y alumnos, a pesar de los retos y los contratiempos, la enseñanza es más que un mero trabajo o una carrera.

La revisión de la carga de trabajo de los profesores en las escuelas de Inglaterra y Gales, llevada a cabo por PricewaterhouseCoopers (PwC) (2001), señalaba que, aunque en una comparación anual, los docentes trabajan un número similar de horas que otros administradores y profesionales, las exigencias de su trabajo diario son más intensas. Además, PwC informaba que los profesores de muchas escuelas percibían una falta de control y de dominio de su propio trabajo a causa del ritmo y el modo de implementación contraproducentes de las iniciativas del gobierno, un insuficiente apoyo profesional para hacerse con los cambios, las crecientes presiones causadas por las mayores expectativas acerca de lo que las escuelas puedan conseguir, el deterioro de la conducta del alumnado y el apoyo insuficiente de los padres. Las constantes y continuas demandas que pesan sobre su energía intelectual y emocional, su competencia y su capacidad de conectar "el yo, la materia y los estudiantes en la trama de la vida" (Palmer, 1998: 11) distingue el yo docente de los yoes de otras profesiones. Aunque "todos los seres

humanos conscientes se preocupan”, no todo el mundo tiene que desarrollar la capacidad de preocuparse por los demás como tienen que hacerlo los profesores para poder comprometer a sus alumnos en el aprendizaje:

Cuando discutimos en profundidad sobre la enseñanza y las relaciones entre enseñante y aprendiz, vemos que los profesores no solo tienen que crear unas relaciones comprensivas en las que ellos son los que acogen, sino que también tienen la responsabilidad de ayudar a sus alumnos a desarrollar la capacidad de acoger. (Noddings, 2005: 18).

La idea de fases de la vida profesional, en vez de la de fases de la carrera, no solo ayuda a aislar el impacto de los factores psicológicos y sociológicos sobre el trabajo y la vida de los profesores (como hace el concepto de carrera), sino también el de los factores personales, emocionales y organizativos. Para entender las variaciones en la progresión de la vida profesional de los profesores, hay que tener en cuenta los marcos políticos, organizativos y de aula, así como la forma de interactuar estos con los acontecimientos de su vida personal y su modo de controlarlos (o no) en el decurso del tiempo. Por tanto, el estudio de las fases de la vida profesional de los profesores da una visión más rica de la naturaleza compleja y dinámica de las influencias que recaen sobre el aprendizaje, el cambio y el desarrollo de los profesores y, en consecuencia, en su bienestar, compromiso y capacidad de enseñar a pleno rendimiento a lo largo de su vida profesional, que las descripciones que se centran en una u otra de las condiciones que afectan a la vida de los profesores.

LA VIDA DE LOS PROFESORES: EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Hace más de tres décadas, Huberman llevó a cabo un estudio preliminar (1978-1979) con 30 docentes, seguido de un estudio más extenso (1982-1985) con 160 profesores de secundaria de Ginebra y de Vaud, en Suiza. Refiriéndose en 1995 a las carreras profesionales y al desarrollo profesional. Afirmaba:

La hipótesis es bastante obvia: los profesores tienen metas diferentes y problemas diferentes en diversos momentos de su ciclo profesional, y sus deseos de obtener más información, conocimientos, pericia y competencia técnica varían en consonancia… Un supuesto fundamental es que habrá aspectos comunes a los profesores en la secuencia de su vida profesional y que una determinada forma de desarrollo profesional puede ser adecuada a estas secuencias compartidas. (Huberman, 1995a: 193).

Y señalaba:

Podemos empezar a identificar perfiles modales de la carrera docente y, a partir de estos, ver qué determina las carreras más y menos exitosas o satisfactorias, identificar las condiciones en las que una determinada fase del ciclo de la carrera se vive felizmente o con abatimiento y, a partir de estas, reunir una estructura de apoyo adecuada. (Huberman, 1995a: 194).

El proceso de desarrollo de la carrera que reveló la investigación de Huberman con profesores de secundaria se ha convertido en la piedra angular para los investigadores de este campo en todo el mundo. Su trabajo facilita una crítica de

la teoría prescrita de etapas. Como comentamos en el capítulo anterior, los modelos lineales de etapas pasan por alto la complejidad y la dinámica de la vida organizativa, las discontinuidades del aprendizaje y la importancia de las oportunidades regulares continuadas de reflexión deliberativa en, sobre y acerca de la experiencia (Schön, 1983) como forma de ubicar y extender las ideas de su significado en contextos más amplios de los que revela consistentemente la investigación.

El desarrollo profesional de los profesores avanza y retrocede entre fases durante su vida laboral por todo tipo de razones relativas a la historia personal, factores psicológicos, sociales y organizativos y acontecimientos del momento previstos e imprevistos. La asunción de una nueva función, el cambio en las escuelas, dar clase a un nuevo grupo de edad diferente o un nuevo programa provocará casi inevitablemente un trastorno del desarrollo, al menos de forma temporal, y no todos los acontecimientos de la vida personal pueden preverse. Por tanto, es poco probable que el desarrollo profesional en el transcurso de la vida profesional siga una secuencia uniforme, lineal, como tampoco es probable que la pericia aumente con la edad cronológica y la experiencia. Tampoco habrá un punto en el que tengan fin las necesidades de desarrollo profesional. El camino hacia la pericia raramente es recto (Day y cols., 2007).

LAS FASES DE LA VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: CARACTERÍSTICAS Y TRAYECTORIAS

Hay diferentes modos de analizar y definir las características del trabajo y de la vida de los profesores. Compartimos con Huberman su crítica de las interpretaciones del desarrollo humano que hacen los analistas sociológicos y psicodinámicos, que "presumen que unas fuerzas internas o externas determinan por completo la sustancia y la dirección de la conducta individual" y, en consecuencia, reducen la actividad humana a un nivel reactivo (1993: 18):

Los individuos no son pasivos, no son las marionetas de las cuerdas sociológicas o madurativas que se mueven desde arriba. El desarrollo humano es en gran medida teleológico; es decir, los actores humanos observan, estudian y planean las secuencias que siguen y, al hacerlo, son capaces de orientar y determinar incluso el curso de los acontecimientos en cada fase sucesiva.

Hemos observado también que las trayectorias profesionales son procesos dialécticos en los que muchos docentes, como profesionales activos (Sachs, 2003) en vez de víctimas de sus contextos sociales y educativos, se las arreglan, aunque parezca increíble a veces, para construir sobre los apoyos de que dispongan en su centro de trabajo y en casa y sacan fuerza de su compromiso vocacional, su fascinación por su materia y sus fines morales (Nias, 1999).

Nuestra investigación, sin embargo, trasciende la conclusión de Huberman de que "las trayectorias de las carreras profesionales [de los profesores] no son suficientemente lineales" porque, en parte, "el desarrollo no se programa externamente ni se ingenia personalmente, sino que es más bien discontinuo" (Huberman, 1993: 195). Por nuestra parte descubrimos patrones que estaban en conflicto con la observación de Huberman de que el desarrollo de los profesores

es “imprevisible” y “a menudo inexplicable” utilizando las herramientas que tenemos a nuestra disposición.

Por el contrario, encontramos fases características en el transcurso de la vida profesional de los profesores en las que distintos grupos de docentes manifestaban necesidades e inquietudes profesionales y características de identidades profesionales similares. Se demostró que estas inquietudes y características están relacionadas con el tiempo de servicio de cada uno en la profesión, en vez de con la edad cronológica. No solo revelaron diferentes niveles de fortaleza psicológica, espiritual y emocional en el paisaje interior de sus yoes profesionales (Palmer, 2007), sino también la influencia de su habilidad para controlar (o no) con éxito las complejas influencias internas y externas que amenazaban con impactar negativamente en su compromiso, su resiliencia y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

Por tanto, en contraste con Huberman, cuya identificación de las características de las fases de la carrera de los profesores se centraba en las tendencias centrales de cambio de su estado mental, por ejemplo, desde “fáciles inicios” hasta las “dudas de sí mismo”, pasando por “renovación, “desencanto” y “serenidad psicológica” (Gould, 1978), nuestros análisis de las características de las fases de la vida profesional de los profesores se basaban en un marco de referencia que englobaba los compromisos cognitivo, emocional, personal y moral con la profesión. Descubrimos que los profesores se referían muy a menudo a sus yoes emocional e intelectual y a su sentido de motivación, compromiso y eficacia al describir lo que significaba ser docente y lo que los había mantenido en su puesto en las cambiantes realidades políticas, sociales, situacionales y personales de la enseñanza.

Nuestras interpretaciones de las trayectorias de aprendizaje y desarrollo profesionales de los profesores y la identificación de la naturaleza de su vida profesional con el paso del tiempo se ocupaban primordialmente de la influencia de estas sobre su compromiso y su bienestar en las particularidades de los ambientes sociales, políticos y personales en los que vivían y trabajaban.

Además, nuestra investigación amplió también el estudio de los profesores y profesoras de secundaria que realizara Huberman examinando tanto a docentes de primaria como de secundaria y proponiendo dimensiones adicionales de la vida personal y profesional de los docentes que no estaban incluidas en su trabajo.

FASES Y TRAYECTORIAS DE LA VIDA PROFESIONAL

Fases de la vida profesional se refiere al número de años que un docente ha estado ejerciendo como tal, más que a la edad o a las responsabilidades. Descubrimos (cuadro 3.1) que el trabajo y la vida de los profesores abarcaba seis fases de la vida profesional: 0-3, 4-7, 8-15, 16-23, 24-30 y +31 años de docencia. Aunque los años de experiencia suelen estar muy relacionados con la edad del docente, hay profesionales que tienen menos experiencia de la que cabría esperar por su edad, debido a haber ingresado en la profesión más tarde o a haber tomado períodos sabáticos. Los análisis de las experiencias de estos docentes muestran que suelen compartir unas inquietudes profesionales similares a las de sus colegas más jóvenes que estén en la misma fase de la vida profesional, aunque sus experiencias (y tensiones) personales estuviesen más próximas a los docentes de su mismo rango de edad, pero en fases posteriores de la vida profesional, sin que ello suponga sorpresa alguna.

En otro lugar (Day y cols., 2007), hemos expuesto las características de las seis fases de la vida profesional y presentamos ilustraciones detalladas de ellas en los capítulos 4, 5 y 6. A continuación, cuadro 3.1., ofrecemos un resumen de las características y trayectorias de los profesores en las diferentes fases.

Es obvio que las fases de la vida profesional de los profesores no son estáticas, sino dinámicas por naturaleza. La interacción entre una serie de influencias críticas en su trabajo y contextos personales es un proceso sofisticado y continuo

e influye de forma diferente en el yo profesional de cada docente, tanto en una fase concreta como entre fases diferentes de su vida profesional, según su intensidad y las capacidades cognitivas y emocionales de los profesores para controlar la interacción.

COMPRENDER LAS VARIACIONES DE LA VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: DE LOS INCIDENTES CRÍTICOS A LAS INFLUENCIAS CRÍTICAS

Con el fin de examinar las percepciones que los profesores tienen de su sentido de compromiso y de eficacia y los diversos factores que sentían que las habían configurado en el transcurso de su vida profesional, así como en los tres años de nuestro trabajo con ellos, empleamos una técnica de incidentes críticos. En las entrevistas, pedimos a los profesores que recordaran momentos decisivos (Strauss, 1959: 67) de sus historias de vida profesional y de vida personal que hubiesen tenido una influencia significativamente positiva o negativa en su compromiso y eficacia percibida. Como ayuda para visualizarlos, los profesores construyeron sobre una gráfica una cronología de trabajo, indicando estos momentos decisivos. Esto nos proporcionó unas descripciones recordadas y con fundamento histórico de las experiencias que sirvieron de complemento a la vida en tiempo real de los profesores durante el período de los tres años de su participación en este proyecto.

FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 0-3 AÑOS DE DOCENCIA Compron
Subgrupos: 1. Sentido de autoeficacia en desarrollo. 2. Sentido de autoeficaci
FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 4-7 AÑOS DE DOCENCIA Identidad
Subgrupos: 1. Manteniendo un fuerte sentido de identidad, autoeficacia y efec

FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 8-15 AÑOS DE DOCENCIA Control
Subgrupos: 1. Compromiso sostenido. 2. Indiferencia y pérdida de motivación
FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 16-23 AÑOS DE DOCENCIA Tensio
Subgrupos: 1. Los progresos en la carrera profesional y los buenos resultados
FASE DE LA VIDA PROFESIONAL 24-30 AÑOS DE DOCENCIA Desafí
Subgrupos: 1. Fuerte y sostenido sentido de la motivación y el compromiso. 2
FASE DE LA VIDA PROFESIONAL +31 AÑOS DE DOCENCIA Motivaci
Subgrupos: 1. Manteniendo el compromiso. 2. Agotado y atrapado.

Cuadro 3.1. Fases de la vida profesional

La técnica del incidente crítico

La técnica del incidente crítico tiene sus raíces en la disciplina de la psicología y se desarrolló a partir de las investigaciones del ejército durante la Segunda Guerra Mundial. El origen de la técnica se remonta a los estudios de Sir Francis Galton a finales del siglo XIX, pero, hasta 1954, cuando John Flanagan publicó su revisión del desarrollo de la técnica, no se estableció un fundamento conceptual y metodológico sólido que permitiera el posterior avance de la técnica, sobre todo en áreas de la psicología (Flanagan, 1954).

En su revisión, Flanagan (1954: 327) describía la técnica del incidente crítico como "un conjunto de procedimientos para recoger observaciones directas de la conducta humana de tal manera que facilitara su potencial utilidad para resolver problemas prácticos y elaborar unos principios psicológicos amplios". Para ser críticos, estos incidentes concretos observables, o comportamientos humanos, deben "ocurrir en una situación en la que la finalidad o la intención del acto parezca clara al observador y en la que sus consecuencias sean lo suficientemente definidas para que quepan pocas dudas con respecto a sus efectos y permita hacer inferencias y atribuciones acerca de la persona que esté realizando el acto". Flanagan sostenía que, aunque la técnica misma no dé soluciones, ofrece procedimientos para elaborar un registro de conductas detalladas, específicas de una muestra representativa y, de ese modo, hace posible identificar, determinar y formular los requisitos críticos de una actividad, establecer estándares, evaluar resultados y elaborar recomendaciones para unas prácticas eficaces.

Dada la naturaleza de la disciplina de la que surgió la técnica, se ha prestado mucha atención al desarrollo de procedimientos que cumplan criterios

cuantitativos sistemáticamente definidos y categorías psicológicas generales”. No obstante, en la aplicación de la técnica del incidente crítico informada por la psicología, la carga de la identificación, interpretación y evaluación de la naturaleza del incidente crítico y su contribución significativa, positiva o negativa, a una actividad corresponde primordialmente al investigador más que al investigado.

Incidentes críticos: conexión del yo y de la carrera profesional

El uso de incidentes críticos en la investigación educativa, y en la investigación sobre los profesores y la enseñanza en particular, está informado, sin embargo, por principios conceptuales y metodológicos diferentes de los señalados por Flanagan.

David Tripp (1993) proponía los incidentes críticos como un medio de desarrollar los juicios profesionales de los profesores y sus propias teorías de su trabajo. Decía el autor que el incidente crítico se crea y se produce por nuestra forma de contemplar una situación y refleja nuestras interpretaciones de la significación de un acontecimiento o situación: “Interpretar algo como un incidente crítico es un juicio de valor que hacemos y la base de ese juicio es la significación que otorgamos al significado del incidente”.

Como están basados en las realidades de la experiencia cotidiana de los profesores, Tripp creía que la interpretación de los incidentes críticos facilitaba un estímulo para la reflexión profesional sobre quiénes somos como personas privadas y qué somos en cuanto docentes profesionales formados para ello. Vista a través de estas lentes, la técnica ofrece una forma eficaz de “implicar a los profesores, como clientes y como colaboradores, en la investigación sobre la comprensión y la mejora de su práctica”.

De los incidentes críticos a las influencias críticas

Se refería Strauss (1959) al impacto sorprendente de los momentos decisivos como experiencias críticas transformadoras que no solo indican nuevas direcciones sino que señalan también algún movimiento en la identidad o la transformación de la misma. Basándose en el trabajo de Strauss, Sikes y cols. (1985), estos examinaron cómo afectaban los incidentes críticos o crisis al sentido de compromiso y a las trayectorias de carrera profesional de los docentes a través una pequeña muestra de profesores y profesoras de secundaria de Inglaterra. En la línea de la observación de Strauss, su estudio también halló una conexión entre la influencia de los acontecimientos clave en la vida del profesor, el yo del mismo y su estructura de carrera. Así señalaron que los incidentes críticos "provocan que el individuo seleccione determinados tipos de acciones que, a su vez, los conducen en determinadas direcciones y acaban teniendo consecuencias para la identidad" (Measor, 1985: 61). Sikes y cols. (1985: 57) describían estos acontecimientos clave como un flash que ayudara a revelar "la elección principal y los momentos de cambio en la vida de las personas".

Aunque una investigación del incidente crítico como la ilustrada antes pueda arrojar luz sobre los principales momentos de cambio en el trabajo y en la vida de los profesores, parece que, en la bibliografía de investigación, aún falta una conceptualización de la naturaleza de los patrones de estas experiencias significativas en el curso de la vida profesional de los profesores.

En la bibliografía actual, suelen analizarse los incidentes críticos de un modo en el que el centro de atención del investigador está en las acciones que emprende (o no) el docente a consecuencia de su experiencia de acontecimientos críticos durante un período más o menos largo de tiempo. Nuestro análisis de las experiencias y trayectorias profesionales de los docentes reveló que los profesores percibían estos acontecimientos críticos como influencias clave relativas tanto a su mundo profesional como a su vida personal. Estas influencias se percibían como críticas por dos razones. En primer lugar, tienen efectos radicales en el compromiso y la moral de los profesores, lo que conduce a un

incremento importante de su sentido de eficacia o a un decrecimiento y, en consecuencia, a una crisis o depresión significativa. Aunque algunas, como el deterioro de la conducta del alumno, puedan tener un efecto particularmente significativo en la moral de los docentes en determinados momentos de su vida profesional, otras, como el apoyo o no de la dirección y la colegialidad del profesorado, pueden tener un efecto positivo o negativo a más largo plazo sobre su bienestar emocional e intelectual en todas las fases de la vida profesional.

En segundo lugar, los efectos positivos o negativos de estas influencias sobre la moral, el compromiso y el bienestar de los profesores indican la medida en que se reconocen las inquietudes primordiales de los profesores y se satisfacen las diferentes necesidades de desarrollo profesional. De acuerdo con la teoría de la preocupación (Van den Berg, 2002: 593), "una preocupación refleja sentimientos de carecer de la competencia necesaria para dirigir actividades educativas nuevas de un modo responsable". Las diferentes capacidades cognitivas y emocionales de los profesores para controlar las influencias clave que les preocupen en diferentes momentos o durante determinadas fases de su vida profesional y personal ponen en evidencia la calidad del apoyo receptivo y adecuado que requieren para satisfacer sus necesidades e inquietudes profesionales primordiales, de manera que puedan maximizarse los efectos de las influencias positivas en su compromiso y bienestar, y minimizarse y controlarse los de las influencias negativas.

Nuestro análisis inicial, en consecuencia, nos obligó a modificar nuestro enfoque, pasando de examinar la importancia y el significado de los incidentes o acontecimientos críticos a la identificación de patrones de influencias críticas que revelaban aquellos incidentes, sus influencias en el sentido de compromiso y de resiliencia de los profesores y su capacidad para controlarlos.

Patrones de influencias críticas

Al comparar y contrastar la naturaleza de los contextos en los que habían

ocurrido estas influencias críticas, pudimos estratificar más los ingredientes de las influencias críticas ya identificadas e integrarlos en cuatro categorías distintivas:

1. Personal: esta categoría está relacionada con la vida fuera de la escuela, como el apoyo familiar, las relaciones personales y los problemas relacionados con la salud.

2. Alumnado: categoría relacionada con los alumnos, como las características de los nuevos estudiantes, las actitudes y motivaciones de los alumnos, su conducta y las relaciones enseñante-estudiante.

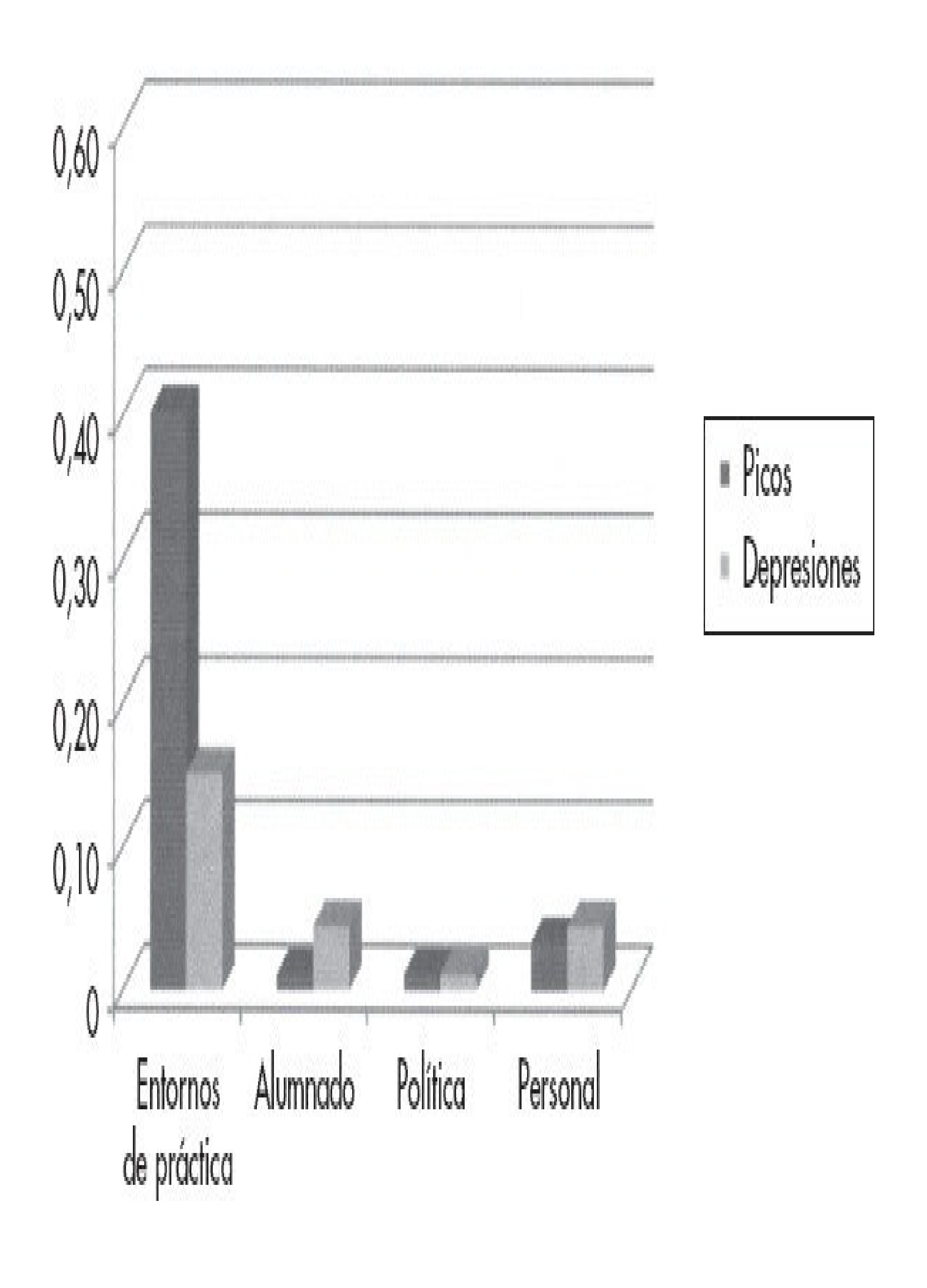
3. Entornos de práctica: relacionada con los factores propios de los centros de trabajo, apoyo situado de la dirección y del profesorado, funciones y responsabilidades adicionales del profesorado, promoción, carga de trabajo y calidad de las oportunidades de desarrollo profesional.

4. Política: relacionada con los planes políticos externos, como las políticas educativas y las iniciativas y cambios de gobierno.

El análisis de las experiencias de altibajos en la vida profesional recordadas por los docentes reveló que la fuerza de las influencias de los entornos de práctica: los alumnos, la política y los acontecimientos personales en el sentido de compromiso, bienestar y capacidad para enseñar a pleno rendimiento de los docentes, variaba. Con el fin de obtener una visión general de los efectos de las cuatro categorías de influencias críticas en los profesores en diferentes fases de su vida profesional, examinamos la intensidad de su influencia tal como la manifestaron 179 docentes en sus cronologías de trabajo. Las figuras 3.1 a 3.4 ilustran las proporciones del recuento de picos (y depresiones) provocados por cada una de las cuatro categorías de influencias críticas con respecto al número

total de docentes en cada fase de la vida profesional.

Estos patrones de influencias críticas indican los poderosos efectos de los contextos escolares en el compromiso, la resiliencia y la identidad profesional de los profesores en el transcurrir del tiempo. En conjunto, y no es sorprendente en absoluto, los mayores efectos positivos y negativos sobre el trabajo de los docentes corresponden a los entornos de práctica, sobre todo en quienes se encuentran al final de su vida profesional (más de 16 años de experiencia).



0,60
0,50
0,40
0,30
0,20
0,10
0
Picos
Depresiones
Entornos de práctica
Alumnado
Política
Personal

Figura 3.1. Intensidad de los efectos de las influencias críticas: fase 0-3 de la vida profesional (n=179).

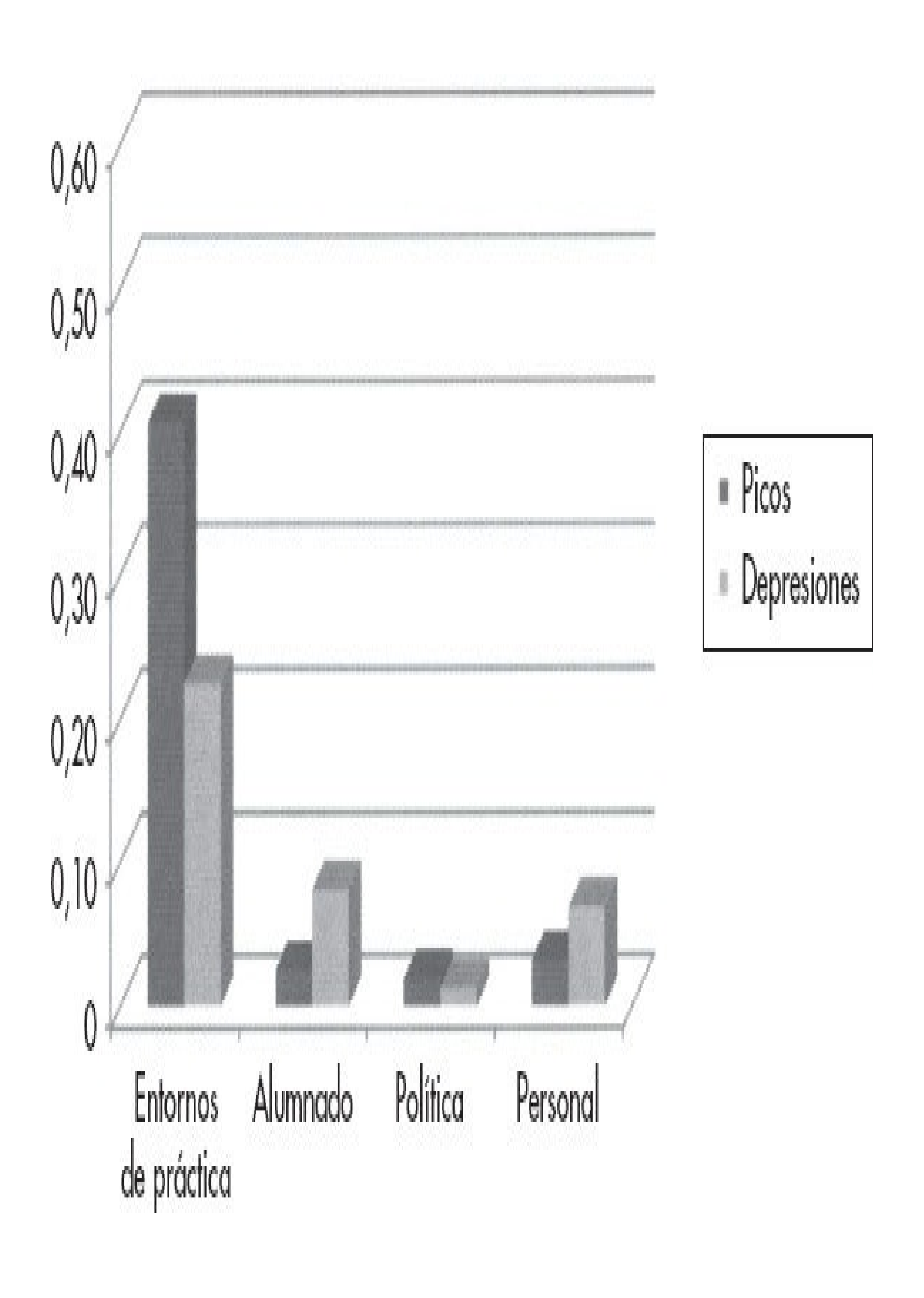
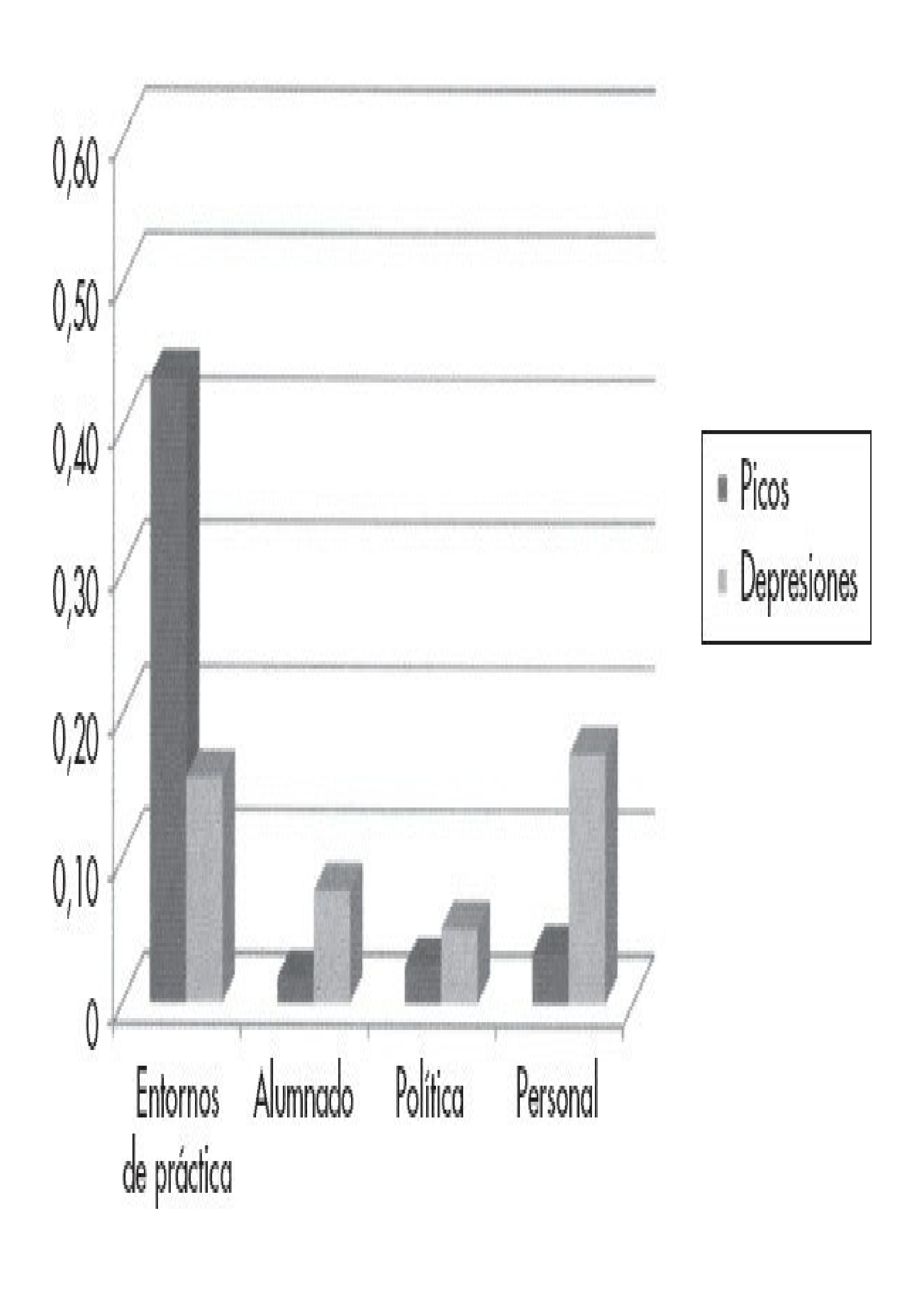

0,60
0,50
0,40
0,30
0,20
0,10
0
Entornos de práctica
Alumnado
Política
Personal
Picos
Depresiones

Figura 3.2. Intensidad de los efectos de las influencias críticas: fase 4-7 de la vida profesional (n=160).

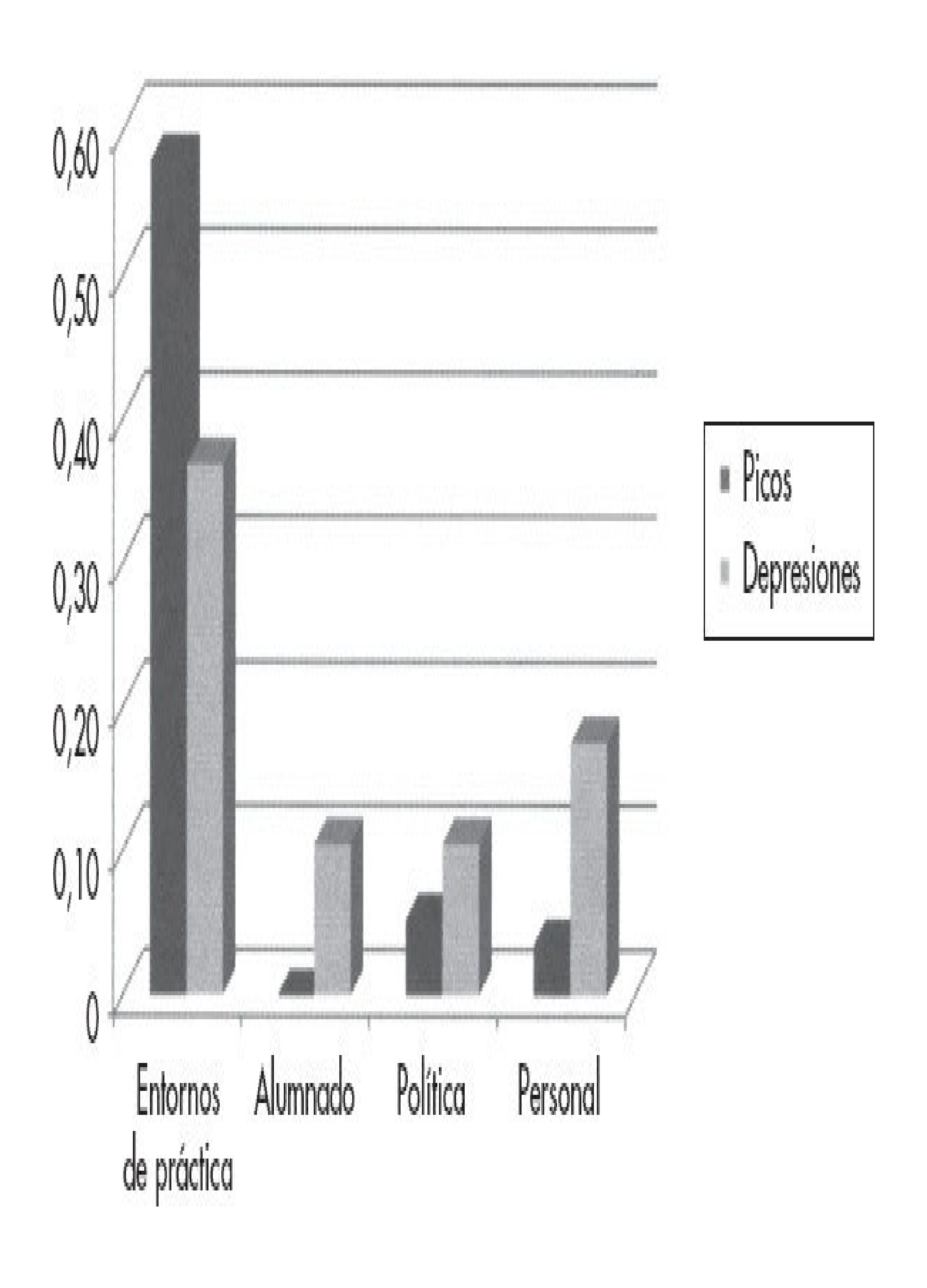


0,60
0,50
0,40
0,30
0,20
0,10
0
Entornos de práctica
Alumnado
Política
Personal
Picos
Depresiones

Figura 3.3. Intensidad de los efectos de las influencias críticas: fase 8-15 de la vida profesional (n=115).

Estos gráficos confirman lo que sostiene McLaughlin (2005: 70): “El contexto influye de muchas maneras en el trabajo y la carrera profesional de los docentes y, por tanto, en la implementación de la política educativa. El carácter y la calidad de la enseñanza escolar que encontramos en cualquier aula un día cualquiera indican mucho más que los atributos, la energía y la pericia de un profesor. Los docentes llevan a sus aulas las condiciones de sus múltiples contextos, como marcos normativos, apoyos concretos, limitaciones percibidas o reales para la construcción de la práctica”.

Un examen detenido de las influencias críticas clave en los entornos de la práctica indica que estos factores de situación influyen de forma diferente en el compromiso y el sentido del yo de los profesores en distintas fases de su vida profesional y en relación con los contextos en los que trabajan. Por ejemplo, para los profesores que se encuentran en las fases iniciales y medias de su vida profesional, la promoción, el apoyo y el reconocimiento en el contexto escolar son de crucial importancia para contribuir al incremento de su motivación y autoeficacia en la profesión. Nos ocuparemos de esto en detalle en los capítulos 4-6.



0,60
0,50
0,40
0,30
0,20
0,10
0
Entornos de práctica
Alumnado
Política
Personal
Picos
Depresiones

Figura 3.4. Intensidad de los efectos de las influencias críticas: fases 16-23, 24-30 y +31 de la vida profesional (n=57).

Los contextos de la vida personal de los profesores también desempeñaban una papel importante en el mantenimiento (o en la restricción) de su compromiso, sentido de eficacia y bienestar porque “la enseñanza está inextricablemente ligada a la vida personal de los docentes” (Zembylas, 2001, citado en Van den Berg, 2002: 585). Los acontecimientos personales adversos, por ejemplo, operan en contra de su capacidad para mantener su sentido de eficacia y el impacto relativo de sus efectos negativos pueden intensificarse cuando el docente entra en una fase posterior de su vida profesional (8-15 y, después, más de 16 años de experiencia). En particular, los profesores con 8-15 años de experiencia sienten a menudo tensiones crecientes entre sus compromisos personales y profesionales.

Con frecuencia, estos docentes tienen entre treinta y tantos y cuarenta y pocos años, una época en la que la familia y la salud empiezan a desempeñar un papel cada vez más importante en la vida de la persona y cuando, al mismo tiempo, su experiencia, su pericia y su confianza en sí mismo les abren las puertas a ascensos y promociones en su carrera profesional. En consecuencia, además de las presiones para priorizar sus compromisos y relaciones de trabajo y personales, el docente que se encuentra en este período clave no solo se enfrenta a la tensión de decidir “hacia dónde se encamina su carrera profesional y qué le ha aportado hasta ahora” (Huberman, 1993: 257), sino también hacia dónde se encamina su vida.

En suma, la capacidad del docente de controlar (o no) su compromiso y su sentido de bienestar no solo depende de los efectos de las influencias críticas individuales por separado. La intensidad relativa de las combinaciones de estas influencias críticas y la cualidad de controlarlas determina la capacidad de los profesores para enseñar a pleno rendimiento en las distintas fases de su vida profesional. El mensaje claro e inequívoco para los directores escolares —y para todas las personas preocupadas por elevar y mantener los niveles de enseñanza y

aprendizaje y por las cuestiones del bienestar del profesorado y de la permanencia del profesorado de calidad— es que los profesores necesitan en las distintas fases de su vida profesional un apoyo sensible y diferenciado dentro de la escuela.

INFLUENCIAS CRÍTICAS QUE SOSTIENEN O ENTORPECEN EL COMPROMISO DE LOS PROFESORES: TRES HISTORIAS RELATADAS DESDE EL AULA

Hemos seleccionado las historias de tres docentes: una correspondiente a la primera fase de la vida profesional (4-7 años de experiencia), otra correspondiente a la fase intermedia (8-15 años de experiencia) y, finalmente, otra correspondiente a la fase tardía (24-30 años de experiencia). Estas historias ilustran la naturaleza de las influencias críticas que contribuyen al compromiso, la resiliencia y el sentido de eficacia de los profesores o los obstaculizan. Aunque no pretendemos decir que las experiencias de estos docentes sean representativas de todos los profesores, sus perfiles son una muestra típica de los factores personales, profesionales y de situación que influyen en el trabajo y la vida de otros docentes en sus diversas fases de la vida profesional y de sus formas de controlar estos factores para mantener (o no) su motivación y su compromiso ante la adversidad.

HISTORIA 1ª. Mantener el compromiso y el progreso en la carrera, a pesar de las preocupaciones profesionales. Un profesor en sus primeros años (fase 4-7 de vida profesional)

“Creo que influyo positiva y significativamente. Creo que es una de las cosas que me mantienen en mi trabajo. De vez en cuando me encuentro con algún estudiante raro que se me acerca y me dice: gracias por el trabajo que ha hecho, y aunque solo lo diga un estudiante, comprendo que estoy haciendo algo significativo” (Chris).

En este primer caso, vemos cómo una promoción inicial en la carrera puede suponer un espaldarazo al sentido de eficacia de un docente en esta primera fase

de su vida profesional, en la que puede haber problemas personales pero en la que parecen más dominantes las preocupaciones profesionales. El ejemplo muestra también que una combinación de falta de apoyo colegial y las tensiones relacionadas con la carga de trabajo pueden hacer que se tambalee el progreso en la carrera de este profesor, su motivación y resiliencia, a pesar de su compromiso y su sentido de vocación.

▪

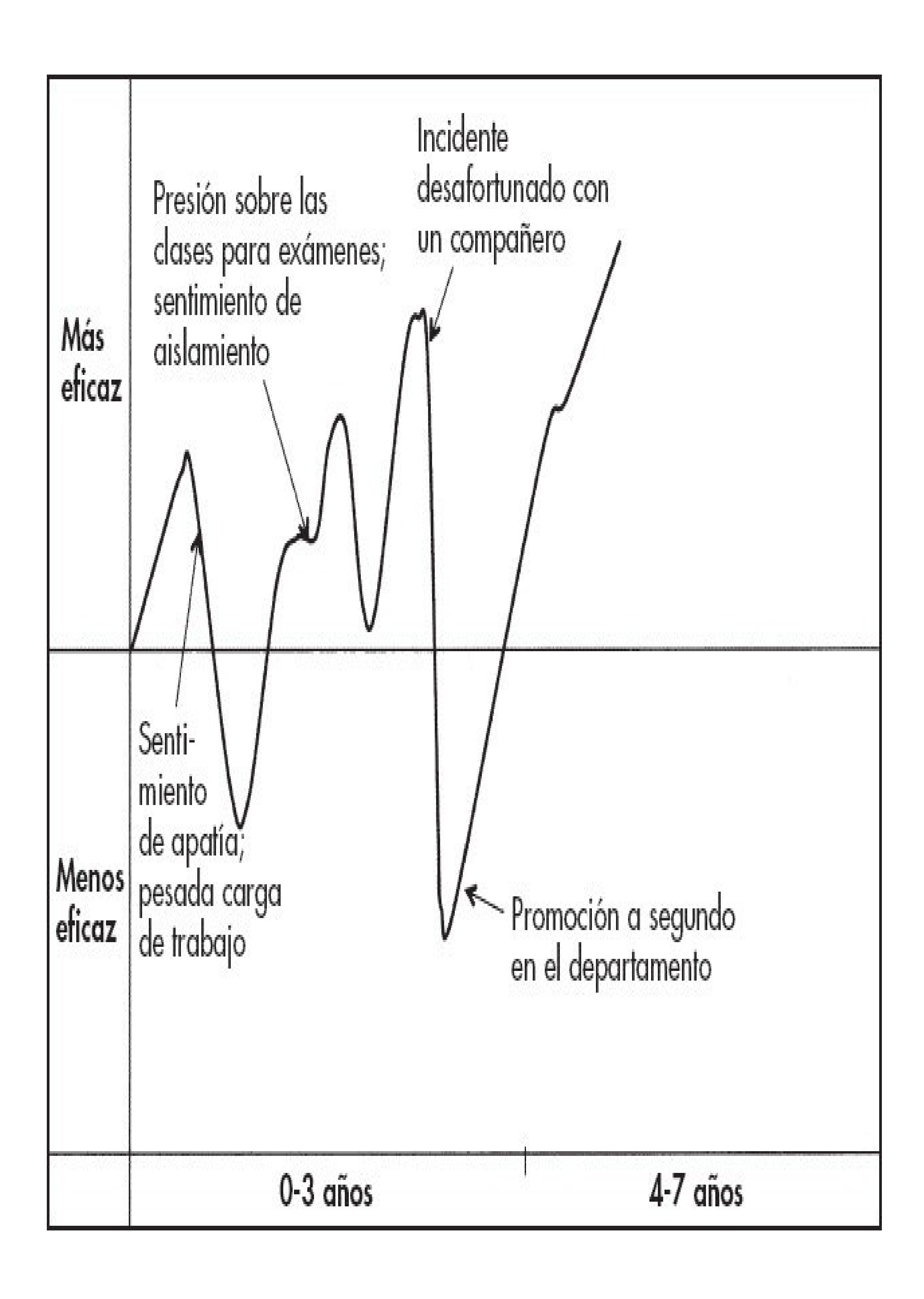
Chris, 30 años, era segundo profesor de matemáticas de un instituto en un contexto rural, con un alumnado de entre 11 y 16 años, predominantemente blanco y del que solo el 6% tenía derecho a comida gratuita.

▪

De niño, a Chris le gustaban las matemáticas. Lo pasó muy bien en un curso de instructor en el Territorial Army[4] y, a consecuencia de él, decidió dedicarse a la enseñanza. Al cabo de cinco años en la enseñanza, todavía le encantaba relacionarse con los alumnos y ayudarles a estudiar y a progresar.

La cronología de trabajo de Chris indica que, en un período de tres años, tres influencias críticas pudieron operar en contra de su capacidad de mantener su compromiso: sentimientos de atonía a causa de la carga de trabajo, presiones añadidas sobre las clases para los exámenes provocadas por la rotación del profesorado y un desafortunado incidente con un colega.

Más recientemente, su promoción a segundo del departamento de matemáticas impulsó significativamente su sentido de eficacia, moral y compromiso e influyó de forma significativa en su energía emocional y física para controlar las tensiones entre el trabajo y la vida personal. Su cronología de trabajo constituye una convincente ilustración de hasta qué punto las tensiones en las relaciones entre el profesorado y la carga de trabajo, combinadas, pueden poner a prueba el sentido de autoeficacia del más comprometido de los docentes.



Más eficaz
Menos eficaz
Presión sobre las clases para exámenes; sentimiento de aislamiento
Incidente desafortunado con un compañero
Senti-miento de apatía; pesada carga de trabajo
Promoción a segundo en el departamento
0-3 años
4-7 años

Cronología de trabajo 1. Cronología de Chris.

Variaciones en el apoyo dentro de la escuela

Chris presentaba su instituto como “un centro realmente bueno”[5]. La dirección del instituto y la del departamento desempeñaron “un gran papel” en su gusto por trabajar en ese centro.

Apreciaba mucho el apoyo profesional y personal del director, que lo ascendió a segundo del departamento de matemáticas. El apoyo de su director de departamento contribuyó a su creciente sentimiento de compromiso y de eficacia en sus cinco primeros años de docencia: “Recibí un apoyo total del director del departamento. Es absolutamente fantástico”. El apoyo de los colegas también fue muy importante para él: “Estoy verdaderamente cómodo en el departamento, en su mayoría hombres de mi misma edad. Tenemos el mismo tipo de intereses”. En conjunto, le encanta trabajar en su departamento, en el que nota que todos se apoyan mutuamente.

Sin embargo, un reciente “altercado con un compañero por un incidente durante una clase” lo ha llevado a revaluar sus puntos de vista acerca de la colegialidad del profesorado. Cuando se dio cuenta de que la clase de su colega era “un poco ruidosa”, entró un momento al final de la clase para comentarlo con los niños. Solo “quería hacer lo correcto” ayudando a su compañero, pero, por desgracia, su oferta de ayuda no se consideró así y, al final, “todo fue muy mal”. Chris se sitió “abatido y descorazonado”, y “enfadado”: “La razón de que yo dé clase consiste en ayudar a los niños y educarlos en todos los aspectos de la vida. Es un trabajo solitario que lo hacemos más solitario aun al descalificar y quejarse todo el tiempo de los profesores que tenemos a nuestro alrededor”.

Parecía que la influencia negativa de este incidente sobre su sentido de sí mismo iba a perdurar: “Tengo la sensación de que este incidente me va a perseguir durante el resto de mi carrera profesional. Como profesores, todos necesitamos apoyo, pero algunos ven esto como una debilidad. No es raro que haya tanta gente que deja la profesión”.

Progreso en la carrera

La promoción de Chris a segundo del departamento de matemáticas impulsó significativamente su confianza en sí mismo y contribuyó a aumentar su compromiso y su sentido de eficacia. Aunque le hayan dado más responsabilidades en el departamento y animado a formarse como directivo, su sensación al respecto es muy positiva. Estaba entusiasmado con su primer avance en su carrera, con la sensación de que había pasado de ser alguien que solo ocasionalmente llevaba a cabo tareas administrativas a estar “en el ajo”.

“Me parece que, con la promoción y encontrarme más asentado que en años anteriores, estoy empezando a comprobar que soy eficaz como profesor y puedo transmitir mi entusiasmo a los alumnos y estoy haciendo un buen trabajo. Mi sensación actual es muy positiva”.

Con respecto a su papel como profesor, tenía la sensación de encontrarse en los mejores años de su ejercicio docente: “Me encuentro en una posición en la que los chicos saben quién soy yo”. No tenía ningún problema con sus alumnos en clase y estaba encantado porque esto le permitía centrarse en la enseñanza. Sentía una satisfacción inmensa al ver la mejora de su control de la conducta de sus alumnos y disfrutaba siempre con los buenos resultados que obtenían. Chris apreciaba las oportunidades de formación profesional continua organizadas por su instituto y sentía que habían sido importantes para mejorar su eficacia en el control del comportamiento. Le gustaría continuar sus estudios para abrir su carrera a nuevas opciones.

El control de las presiones de la carga de trabajo

Para Chris, el progreso académico de sus alumnos estaba en el centro de su motivación y de su compromiso. No obstante, su motivación variaba durante el curso académico, sobre todo a causa de las presiones relacionadas con las pruebas: "[La motivación] tiende a hundirse en esta época del curso [el final del curso académico]… Asciende al máximo cuando llegan los resultados de los exámenes… porque veo los frutos de un largo período, pero hay veces en las que desciende notablemente". Chris mantenía la separación entre el trabajo y la vida personal y tenía la sensación de que, "en general", mantenía un "equilibrio realmente bueno entre el trabajo y la vida". Sabía muy bien cómo establecer prioridades y tenía una vida personal estable. No estaba de acuerdo con la forma en que el gobierno introducía nuevas iniciativas, pero, por lo demás, era "realmente feliz".

HISTORIA 2ª. Contenta como docente. Maestra en la mitad de su carrera (fase 8-15 de la vida profesional)

"Me siento en la cumbre de mi carrera. Es una pena que solo me queden ocho años, porque probablemente esté en mi mejor momento. Estoy en el trabajo adecuado; lo estoy haciendo bien… [pero]… al acabar el día, es solo un trabajo. Solo hago lo que sea especialmente relevante. Decido lo que creo que es prioritario" (Sharon).

Este segundo ejemplo muestra cómo influyeron las iniciativas del gobierno y el apoyo interno en la escuela en el compromiso y la trayectoria profesional de una maestra a su vuelta al ejercicio docente tras una excedencia de nueve años. Sharon, que era mayor que sus colegas con los mismos años de experiencia docente, decidió continuar dando clase y ser una buena maestra en este momento crucial de su vida profesional, en vez de buscar la promoción.

Sharon era maestra de 6º, de niños y niñas de 10-11 años, en una escuela popular de educación primaria en un contexto rural con 170 alumnos y alumnas, que estaba el grupo de centros de mayor rendimiento y donde menos del 8% de los alumnos tenía derecho a comida gratuita. Tenía 51 años y había dado clase durante 15, habiendo disfrutado de una excedencia de nueva años para criar a sus hijos. Daba clase en su escuela desde hacía más de cuatro años, habiendo trabajado anteriormente en otras siete. Decía que se sentía "renovada" y "más tranquila" a su regreso a la docencia, con un mejor conocimiento y una mejor comprensión de los niños y de sus capacidades académicas.

Sentido de vocación

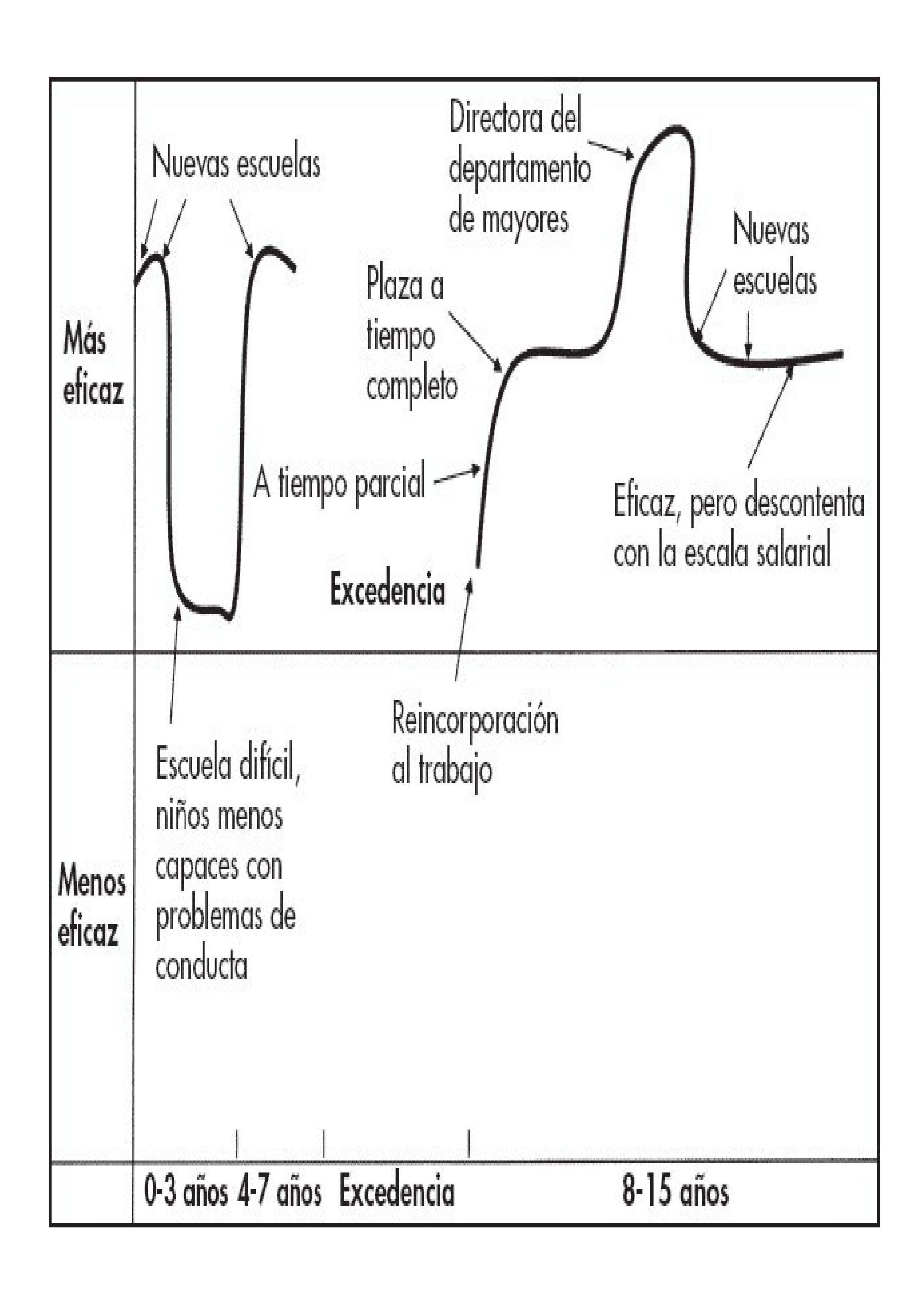
Sharon siempre quiso enseñar porque "se ajustaba a mi personalidad". Sharon se presenta a sí misma como una persona "mandona, organizada y a la que no le disgusta el dinero". Esto sigue siendo válido. Fue orientadora escolar, daba clases de música y matemáticas, además era responsable de la evaluación de los alumnos de entre 7 y 11 años. Desde que está en esta escuela, su motivación y su compromiso han crecido. Raramente se siente estresada por el trabajo.

Los alumnos: fuente de satisfacción en el trabajo

Sharon estaba muy motivada y comprometida con la enseñanza y disfrutaba de un elevado nivel de autoeficacia percibida y satisfacción en el trabajo. Consideraba que los alumnos de su escuela actual "destacan" en todos los sentidos: "aspecto externo, conducta e independencia". Sin embargo, le resultaba difícil soportar las intervenciones de las familias y "la actitud muy arrogante" de algunos padres resentidos de clase media: "Sufrimos a unos pocos niños

arrogantes”. Ella era “estricta” en su ejercicio docente para garantizar que estos niños arrogantes no molestaran en clase. Insistía en que sus alumnos lo entendían y les gustaba que fuese estricta porque, al final, podían ver el beneficio que encerraba poder terminar más trabajo.

Las elevadas puntuaciones de sus alumnos habían impulsado aun más su motivación personal: “a sabiendas de que los alumnos están desenvolviéndose bien en el plano académico, de que estás influyendo para bien en su vida y de que los estás llevando a ser buenos ciudadanos en la sociedad”.



Directora del departamento de mayores
Nuevas escuelas
Nuevas escuelas
Plaza a tiempo completo
Más eficaz
A tiempo parcial
Eficaz, pero descontenta con la escala salarial
Excedencia
Reincorporación al trabajo
Escuela difícil, niños menos capaces con problemas de conducta
Menos eficaz
0-3 años
4-7 años
Excedencia
8-15 años

Cronología de trabajo 2. Cronología de Sharon.

El apoyo interno en la escuela

Sharon creía que los recientes cambios en la dirección de la escuela habían tenido una influencia positiva en el ambiente escolar, que sentía que había pasado de ser “estático” a “más dinámico”. Pensaba que los cambios reducirían también la rotación del personal. Una de las razones por las que le gustaba trabajar en la escuela era que el director escuchaba sus opiniones.

Ella había recibido un gran apoyo de parte de sus compañeros y compañeras. Insistía en que la mayoría del profesorado era bueno, aunque había “un puñado de colegas incómodos” que “se quejan de la carga de trabajo”. Ella había tenido que hacerse cargo de parte del trabajo de estas personas y estaba molesta porque su propia carga de trabajo había aumentado a consecuencia de ello.

Insatisfacción con las iniciativas del gobierno

Estaba muy descontenta con la falta de tiempo que tenía para responder a las nuevas demandas y, como muestra su cronología de trabajo, estaba molesta con el nivel salarial.

El control de las tensiones de la vida

Los sentimientos de Sharon con respecto a ser maestra eran positivos. Se sentía

cómoda en la escuela y tenía una vida hogareña estable sin compromisos familiares. Sus dos hijos habían crecido y esto le dejaba más tiempo para dedicarlo al trabajo escolar. Le encantaba el hecho de tener “menos estrés personal” y más tiempo para la vida social.

No obstante, recientemente había estado enferma durante un período largo y esto le había cambiado su perspectiva con respecto a la enseñanza. Ahora, ella misma controlaba su tiempo. Había estado ocho años de excedencia y estaba decidida a no dejar que una mala salud a causa de un exceso de trabajo en la escuela la obligara a jubilarse anticipadamente. No tenía ambiciones de carrera aparte de ser una buena maestra: “No tengo una carga de trabajo estresante. No voy a poner eso en peligro para aspirar a una vicedirección”.

Sharon quería aprovechar al máximo su tiempo como maestra antes de su jubilación. Tenía la sensación de que podía hacer mucho más como maestra con experiencia que como directiva. Se encontraba “en la cima” de su carrera, disfrutando del sentimiento de un compromiso sostenido.

HISTORIA 3ª. Cada vez más desencantada; compromiso amenazado. Una maestra en sus últimos años (fase 24-30 de la vida profesional)

“No creo que haya llegado a ningún sitio. Me concentré en mi ejercicio docente y eso ya no me parece importante. No sé lo que pasa a mi alrededor. Cuanto mayor es una, menos deseas la promoción. Me parece que es la edad” (Laura).

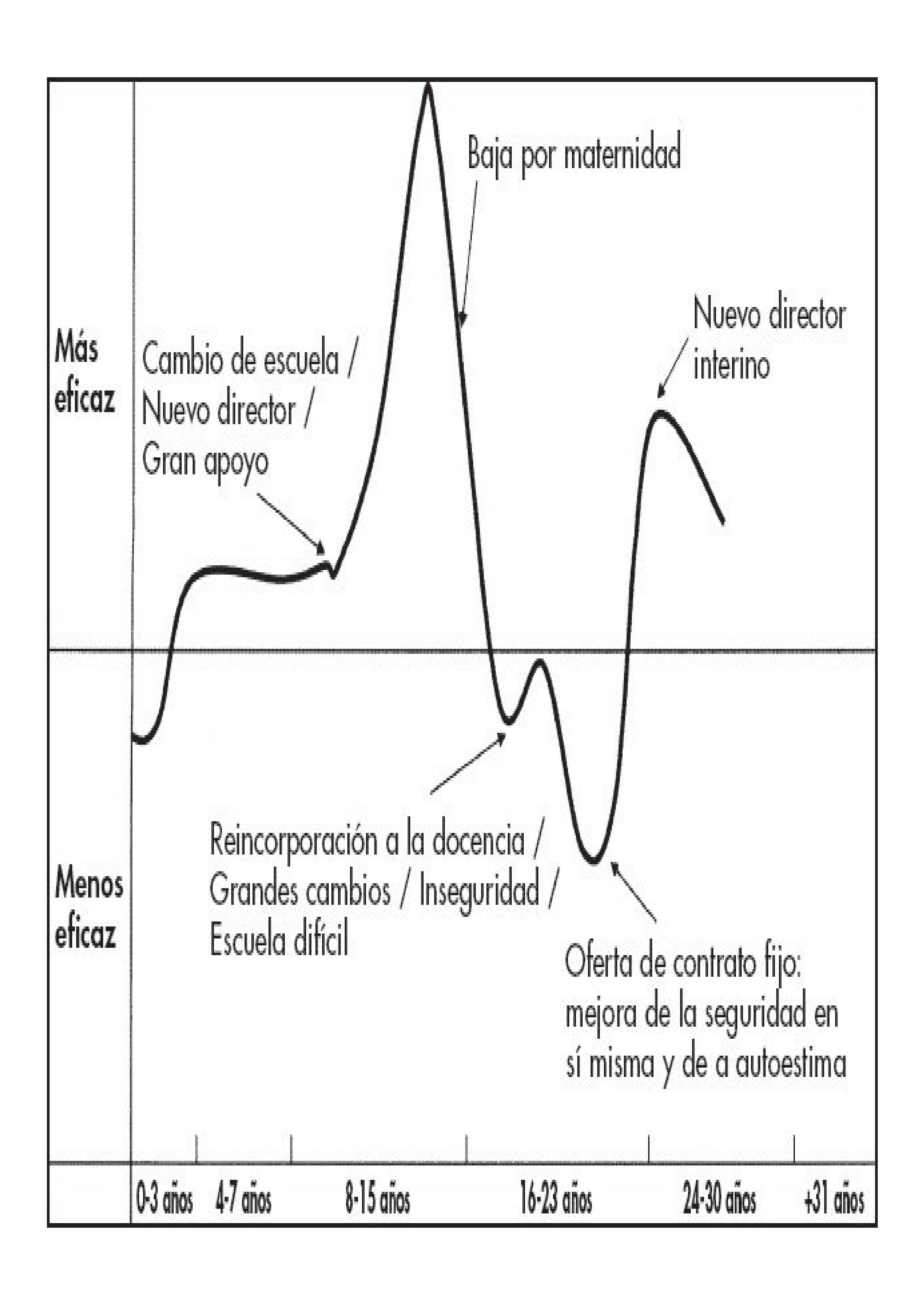
La tercera historia es una ilustración de la importancia de una dirección sensible a las personas en la iniciación y control del cambio, sobre todo en relación con algunos docentes con experiencia que estén en las últimas fases de su vida profesional, para quienes el cambio puede suponer la desestabilización de unos valores, prácticas e identidades profesionales de larga tradición.

Laura era maestra de 2º, de niños y niñas de 6-7 años, en una escuela primaria en un entorno urbano que prestaba servicio a una población desfavorecida, donde entre el 21 y el 35% del alumnado se beneficiaba de comidas gratuitas y donde el 30% tenía necesidades educativas especiales. Con 46 años, llevaba 25 cursos dando clase, diez de ellos en su actual escuela, en la que era coordinadora de primer ciclo.

El informe de la inspección (dos años antes de que comenzara el proyecto) decía de la escuela que "impartía una buena educación de calidad, y fomentaba actitudes positivas del alumnado hacia el trabajo, la conducta y las relaciones". La calidad general de la enseñanza era buena. No obstante, señalaba también que había "un número creciente de alumnas y alumnos que procedía de hogares con problemas sociales".

Aunque Laura ingresó en la enseñanza porque estaba "bien pagada", "nunca era aburrida" y "ofrecía satisfacción en el trabajo", esto último ya no se cumplía.

La cronología de trabajo de Laura muestra una serie de picos y depresiones. Tras una serie de intentos fallidos de encontrar plazas en otras escuelas, ahora había perdido el "interés por la promoción".



Baja por maternidad
Más eficaz
Cambio de escuela / Nuevo director / Gran apoyo
Nuevo director interino
Menos eficaz
Reincorporación a la docencia / Grandes cambios / Inseguridad / Escuela difícil
Oferta de contrato fijo: mejora de la seguridad en sí misma y de a autoestima
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años
24-30 años
+31 años

Cronología de trabajo 3. Cronología de Laura.

Insatisfacción con las iniciativas del gobierno

Hay que señalar también un bajón especial al reanudar Laura al ejercicio docente tras un corto período de baja por maternidad, cuando se sintió especialmente insatisfecha con las reformas del currículo iniciadas por el gobierno y la administración central, que le habían reducido las posibilidades de ser creativa en el aula y de “trabajar con los alumnos para que se entusiasmaran con su aprendizaje”. Experimentó un “elevado grado” de estrés en su trabajo que, según afirmaba, se traducía “constantemente” en efectos adversos para su trabajo como maestra.

Conducta difícil del alumnado y falta de apoyo de los padres

Laura había vuelto a la enseñanza en una escuela cuyo alumnado procedía de una población que, en gran medida, no apreciaba el valor de la educación. Todavía le encantaba estar con los niños y tenía la sensación de que aún podía ser eficaz. Sin embargo, “la conducta general de los alumnos había empeorado y me resultaba mucho más difícil hacerles frente”. También le disgustaba la “falta de apoyo y de confianza de los padres”.

Variaciones en el apoyo interno en la escuela

Por eso y por haber sido “marginada” por la dirección escolar, la confianza de Laura en sí misma decayó. Aunque era coordinadora de primer ciclo, este no era

un puesto permanente, ella no participaba en las decisiones y carecía de influencia en los demás. Tenía la sensación de que se dedicaba a transmitir las instrucciones de otros: “No quería llegar a la escuela y encontrarme encima con la enseñanza en un año de SAT (test nacional) en el trimestre en el que había que hacer todo el trabajo. Eso era duro”.

Sin embargo, aunque ella tuviera la sensación de que no estaba siendo eficaz como maestra, al final, sus alumnos consiguieron unos resultados “realmente buenos” en los SAT, lo que restauró su confianza en sí misma:

“Supongo, pues, que he tenido que hacerlo muy bien, aunque no tuviera esa sensación entonces. Eso me hizo darme cuenta de que aún soy una buena maestra y que mi actuación en clase no puede cuestionarse, pero, en lo que se refiere a lograr alguna promoción en el futuro, no creo que tenga muchas oportunidades”.

El director cambió de centro y ella inició un período positivo bajo la influencia de una directora “interina”, que ella calificaba de “excelente”: “Desde el cambio en la dirección, me han dado muchas más responsabilidad y me siento mucho más valorada que antes y creo que eso me ha hecho una maestra mucho más eficaz e incluso una líder más eficaz”.

Al mismo tiempo, Laura decidió reservar dos noches a la semana, cuando salía de la escuela, para dedicarlas al deporte. El establecimiento de una pauta de ir a casa pronto la ayudó a mantener el equilibrio trabajo-vida. Coincidió esto con sus sentimientos más positivos con respecto al trabajo: “Creo que toda la [gente de la] escuela tiene una sensación completamente diferente con respecto a ella en este momento… hay mucha más apertura”.

No obstante, el nombramiento de un nuevo director titular provocó más

inestabilidad. A Laura le costó adaptarse a su forma de trabajar. El nuevo director estaba “desesperado por cambiar cosas”, mientras que Laura tenía la sensación de que ya habían existido “demasiados cambios” para los maestros. Empezó a encontrarse muy “inquieta” y descontenta con los cambios propuestos para su equipo de primer ciclo. En la reestructuración, perdió su puesto de coordinadora de alfabetización. Estos cambios “crean mal clima” entre las personas porque “no queremos cambiar. Realmente es una lástima”. En consecuencia, quizá no haya que sorprenderse de que, para ella, el nuevo director “tenga un efecto negativo sobre el profesorado que lleva aquí mucho tiempo”.

A pesar de todo, merece la pena recordar que aún seguía “encantada de estar con los niños” y continuó con la sensación de que podía ser eficaz a pesar de las limitaciones de las oportunidades para ser creativa en clase.

CONCLUSIONES: DIFERENCIACIÓN Y PROGRESIÓN EN LA VIDA DE LOS PROFESORES

Las historias de los profesores en fases inicial, media y final de su vida profesional indican que, para comprender la progresión de la vida profesional de los profesores, no solo hay que tener en cuenta las influencias en sus centros de trabajo, sino también cómo interactúan con ellas y las controlan en conjunción con los acontecimientos y experiencias de la vida personal. El análisis de las fases de la vida profesional de los profesores muestra, por consiguiente, que, para comprender su trabajo y su vida en el transcurrir del tiempo, hay que examinar los múltiples contextos en los que trabajan y viven, y las influencias críticas que afectan al carácter y a la calidad de su bienestar personal y profesional.

Las implicaciones de todo esto para los profesores, los directores escolares, las personas responsables de la política y los formadores del profesorado serían:

•Para los profesores: reflexionar sobre su trayectoria docente, su sentido de la identidad y su eficacia relativa.

•Para los directores: conocer muy bien las inquietudes de sus colegas y ofrecer un marco de referencia multinivel (de situación, personal y profesional).

•Para las organizaciones políticas: facilitar un marco de referencia para elaborar enfoques formativos diferenciados, basados en las inquietudes, para diseñar los programas de desarrollo del profesorado.

•Para los formadores del profesorado: emprender una reflexión de futuro con los alumnos y alumnas sobre los factores que influyen en el compromiso y la eficacia.

Es obvio, por tanto, que, además de las diferencias individuales y de contextos de trabajo, hay influencias, tensiones, inquietudes profesionales y personales compartidas y vías o trayectorias de compromiso características y claves para la mayoría de los profesores en diferentes fases de la vida profesional. A lo largo de la vida profesional, la interacción entre diferentes influencias críticas y las formas en que las tensiones entre estas y las identidades personales y profesionales se desenvuelven y controlan produce unos resultados, relativamente positivos o negativos, en relación con las sensaciones de compromiso, resiliencia, bienestar y, en último término, capacidad de enseñar a pleno rendimiento de los docentes. El conocimiento de la influencia de esa interacción es fundamental para alcanzar a comprender lo que causa las variaciones en la vida profesional y en la calidad de la enseñanza de los profesores.

4

Historias de profesores principiantes. La importancia de los centros educativos escolares

MANTENER EL COMPROMISO y el bienestar de los nuevos docentes ha sido un área de considerable interés para las personas responsables de la política educativa y para los investigadores durante más de tres décadas. Uno de los retos principales y constantes ha consistido en equilibrar la disparidad entre teoría y práctica en los programas de formación del profesorado para que los nuevos docentes estén mejor preparados para afrontar el "choque con la realidad" en las situaciones física y emocionalmente exigentes de la enseñanza en el aula (Allen, 2009; Johnson y Down, 2009; Kyriacou y Kunc, 2007; Neville y cols., 2005; Shulman, 1987).

No obstante, desde mediados de la década de 1990, las sorprendentes proporciones de entre el 30 y el 50% de abandono de la profesión docente entre los 3 y los 5 primeros años de ejercicio y el rápido envejecimiento de la población docente en muchos países desarrollados han hecho que se preste cada vez más atención al papel que desempeñan los factores del nivel de la escuela en la decisión de los docentes principiantes de cambiar de escuela (rotación) o de abandonar la profesión (baja voluntaria) (Darling-Hammond, 1997; Gallo Fox, 2009; Ingersoll, 2001, 2002; Kardos y Moore Johnson, 2007; Kelchtermans, 1996; Moore Johnson, 2004; OECD, 2005; Smithers y Robinson, 2003, 2005; Ulvik y cols., 2009; Wassell y LaVan, 2009). Esto se debe, al menos en parte, a la influencia perturbadora y perjudicial de las bajas voluntarias y de la rotación de docentes en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Con el tiempo, la bibliografía ha ido presentando evidencias empíricas consistentes que indican que la falta de apoyo interno en la escuela, la mala conducta del alumnado y la excesiva carga de trabajo son influencias negativas claves con respecto a la decisión de los docentes nuevos de permanecer en la enseñanza (Achinstein, 2006; Betoret, 2006; Chan, 2007; Dorman, 2003; Egyed y Short, 2006; Goddard y O'Brien, 2003; Hobson y cols., 2009; Kyriacou, 1987; Maslach y cols., 2001; Schaufeli y Enzmann, 1998; Webb y cols., 2004).

Las escuelas que apoyan a los profesores no solo tienen éxito en la contratación de nuevos docentes, sino también en su permanencia en el centro y su desarrollo. Estas escuelas son descubridoras y conservadoras. Fían poco a la suerte y no dan por supuesto que la buena enseñanza surje de un talento innato, que se cultiva mejor en la intimidad y el aislamiento. En cambio, comprometen adrede a los nuevos profesores en la cultura y las prácticas de la escuela, empezando desde el primer contacto. Los esfuerzos para hacer frente a la escasez de docentes competentes deben tener en cuenta estos hallazgos y prestar una cuidadosa atención a las condiciones de la escuela que los nuevos docentes encuentren al llegar. (Moore Johnson, 2004: 255-256).

INVESTIGACIONES RECIENTES

Al ingresar en la profesión, la mayoría de los profesores tienen un fuerte sentido de vocación (Day y cols., 2007; Hansen, 1995; OECD, 2005) y, al principio de la vida profesional, su trabajo lo sostienen su motivación intrínseca y su compromiso emocional para prestar el mejor servicio a sus alumnas y alumnos. El "beneficio" que obtienen de su trabajo puede verse en el grado en que sus alumnas y alumnos crecen; y miden el crecimiento en relación con su capacidad de aumentar sus conocimientos, cualidades y competencias cognitivos, sociales y personales. Como en el caso de otras profesiones de servicios humanos, el compromiso emocional de los profesores es un elemento importante de su capacidad de enseñar a pleno rendimiento y se asocia a una ética de cuidado por el bienestar de sus alumnas y alumnos. No obstante, para seguir ejercitando ese cuidado durante toda la vida profesional es necesario un compromiso intelectual y emocional considerable.

Para los nuevos docentes sobre todo, el apoyo para controlar la imprevisibilidad emocional de la enseñanza y el aprendizaje en el aula es tan importante como el apoyo para desarrollar sus destrezas pedagógicas y de control de la clase; y la disponibilidad, el grado y la adecuación de ese apoyo en el centro de trabajo probablemente sean factores de influencia claves en el mantenimiento de su compromiso con la escuela y en sus decisiones acerca de permanecer en la profesión a largo plazo.

En comparación con sus colegas con más experiencia, los retos a los que se enfrentan los profesores principiantes surgen de dos realidades distintas pero relacionadas: uno consiste en desarrollar un sentido del yo profesional en sus interacciones con sus compañeros, los alumnos y los padres; y el otro es desarrollar un sentido de pertenencia durante su socialización en la comunidad escolar y en la profesión (Allen, 2009; Cherubini, 2009; Lortie, 1975; McGowen y Hart, 1990). El resultado es que muchos profesores nuevos se encuentran a

menudo inmersos en complejas relaciones sociales y sofisticados roles profesionales inherentes a las comunidades escolares establecidas (Lee y cols., 1993), mientras, al mismo tiempo, tratan de dar sentido a sus propias experiencias y de comprender lo que significa ser profesor. En su exhaustiva revisión bibliográfica desde 1969 hasta 2005 relativa a la transición de docentes en potencia a educador profesional, Cherubini (2009: 93) concluía que la cultura de pertenencia a una escuela puede ser precaria para la idea del yo del docente principiante:

Parece que las culturas establecidas de las escuelas tienen asumido el autorreconocimiento como afiliación elitista que no se ganan fácilmente los recién llegados a la profesión. La entrada en este grupo exclusivo depende de los “porteros” culturales de la escuela que modelan lo que es aceptable para esa cultura… Los nuevos docentes están en situación de sujetos pasivamente activos sometidos a una fuerza conceptual mucho más agresiva que dirige su aculturación en la profesión. La forma en que el principiante se hunda o nade, en primer lugar, y se adapte, en segundo lugar, a la cultura respectiva, y esta a él, influye significativamente en su estabilidad profesional y social.

En esos exigentes procesos de socialización profesional, Blumer (1969), hace 40 años, enfatizaba que los profesores principiantes negocian las variadas percepciones del yo:

Hay, sin embargo, múltiples yoes, un yo interior o nuclear y un yo situacional; gran parte de lo que constituye nuestros yoes es situacional, varía con el contexto, [pero] también tenemos un yo sustancial bien defendido, relativamente inflexible, al que incorporamos los aspectos más preciados de nuestro autoconcepto y las actitudes y valores que son más destacados para él. (Citado en Cherubini, 2009: 85).

En la misma línea, Hargreaves (2003: 48) sostiene que “a través del desarrollo profesional y personal, los profesores construyen el carácter, la madurez y otras

virtudes en sí mismos y en otros, convirtiendo sus escuelas en comunidades morales”. En su estudio sobre los efectos de las condiciones del centro de trabajo en el compromiso con su profesión, Rosenholz y Simpson (1990) descubrieron que las organizaciones escolares que ayudan a los nuevos docentes a centrarse en las tareas que mejoran la eficacia de su actuación suelen provocar un mayor compromiso en ellos.

Casi una década después, Linda Darling-Hammond (1999) manifestaba que los profesores principiantes desarrollan más rápidamente su competencia docente y, por tanto, es más probable que permanezcan en la profesión, si tienen acceso a una supervisión intensiva y a oportunidades de aprendizaje profesional en sus escuelas.

Más recientemente, Flores y Day (2006) enfatizaban la importancia de las culturas colaborativas escolares en la (re)configuración de la idea de la enseñanza de los nuevos docentes, la (re)interpretación de su yo profesional y la facilitación de su aprendizaje y su desarrollo profesionales, sobre todo cuando se cuestionan los significados, valores, imágenes e ideas de lo que significa ser profesor con los que ingresaron antes en la profesión docente. Al abordar el desafío crítico de apoyar a los nuevos docentes y realzar su entusiasmo por la profesión, Kardos y Moore Johnson (2007: 2083) exigen a los responsables de la política educativa y a los directores escolares que creen en las escuelas una “cultura profesional integrada”, una cultura de apoyo y de compromiso profesionales que “promueva una interacción frecuente y recíproca entre los docentes de distintos niveles de experiencia; reconozca las necesidades de los nuevos docentes como principiantes, y desarrolle la responsabilidad compartida por los docentes con respecto a la escuela”.

En consecuencia, la calidad de las culturas profesionales en las escuelas es fundamental para apoyar y retener a los nuevos docentes competentes, entusiastas y comprometidos, y desempeña un papel mediador fundamental al influir en su decisión de abandonar o permanecer en el centro o en la profesión.

FACTORES QUE SOSTIENEN U OBSTACULIZAN EL COMPROMISO DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES. HISTORIAS DE CUATRO PROFESORES

Durante este período, la persona establece un compromiso duradero con la enseñanza, con el corolario de la sensación de liberación de una supervisión estricta. La persona disfruta también de un sentido de pertenencia a un grupo profesional de compañeros y empieza a consolidar un repertorio básico de destrezas y materiales pedagógicos en el aula. (Huberman, 1993: 244).

Describe Huberman dos experiencias opuestas de ingreso en la profesión docente: iniciación fácil e iniciación dolorosa. Una buena relación con los alumnos y alumnas puede despertar una sensación de descubrimiento y entusiasmo en los nuevos docentes y, por tanto, hacer fácil la iniciación en la vida profesional; los esfuerzos constantes para afrontar la conducta problemática de algunos alumnos se traduce a menudo en una sensación de agotamiento y, por consiguiente, en una iniciación difícil.

No obstante, descubrimos en nuestra investigación que, aunque la conducta perturbadora del alumnado puede tener un efecto negativo en las capacidades de los nuevos docentes y en la disposición de mantener su compromiso, cuando había un fuerte apoyo de la dirección y oportunidades de desarrollo profesional adecuadas, muchas personas eran capaces de aprovechar su sentido inicial de vocación y resiliencia.

En el proyecto VITAE (Day y cols., 2007), la inmensa mayoría (75%) de los profesores en sus primeros siete años de vida profesional (ver tabla 4.1) se mostraban muy comprometidos y motivados. Sin embargo, a una persona de cada cuatro le resultaba difícil afrontar las realidades sociales y culturales de la

enseñanza y corría el riesgo de abandonar la profesión. Además, los profesores que estaban en sus tres primeros años de profesión que mostraban una trayectoria de compromiso negativa eran más que sus compañeros y compañeras incluidos en el rango de 4-7 años (tabla 4.1).

Esta y otras muchas investigaciones internacionales muestran que el apoyo interno en la escuela tiene particular importancia para ayudar a sobrevivir y progresar a quienes tienen menos de tres años de experiencia, “probablemente los años más estresantes de la carrera docente” (Martin y cols., 2001: 55).

	Fase de la vida Fase de la vida profesional 0-3
Trayectorias positivas	15 (20%)
Trayectorias negativas	10 (40%)

Tabla 4.1. Trayectorias de compromiso profesional de los profesores en las primeras fases de la vida profesional (0-7 años de experiencia).

Fase 0-3 años de vida profesional: compromiso: apoyo y desafío

En la investigación VITAE, la inmensa mayoría de los profesores que estaban en esta fase de la vida profesional ingresaron en la docencia con una energía y una pasión por enseñar iniciales. Más de la mitad de estas personas (61%) indicaron que la enseñanza las había atraído primordialmente por sus antecedentes familiares docentes y/o por sus expectativas de una oportunidad gratificante de trabajar con niños y niñas y contribuir a su progreso.

En esta fase de la vida profesional se identificaron dos subgrupos:

•Subgrupo a : con sentido de eficacia en desarrollo (15 docentes) (seis de primaria: 67%; nueve de secundaria: 53%).

•Subgrupo b : con sentido de eficacia decreciente (10 docentes) (tres de primaria: 33%; siete de secundaria: 41%).

Probablemente, los profesores del subgrupo a progresen más en su carrera y disfruten de un sólido sentido de eficacia, mientras que es fácil que los del subgrupo b busquen el traslado a una escuela diferente o abandonen la profesión para dedicarse a otras ocupaciones.

Las figuras 4.1 y 4.2 ilustran la ponderación de las influencias críticas clave en el trabajo y la vida de estos dos grupos. Los docentes consideraban que el apoyo de la dirección y los colegas, en conjunción con las buenas relaciones con el alumnado y la provisión de una adecuada formación profesional continua, son críticos para su dominio cognitivo y emocional de los retos a los que se enfrentan y también para su decisión de permanecer en la profesión. En cambio, la combinación de la desilusión por los problemas disciplinarios del alumnado, la falta de liderazgo y de apoyo colegial, el esfuerzo para mantener el equilibrio entre las exigencias de la vida personal y las de la vida profesional y la insatisfacción con las políticas educativas y las oportunidades de desarrollo profesional eran las razones principales para le reducción de la eficacia y del compromiso de los nuevos docentes.

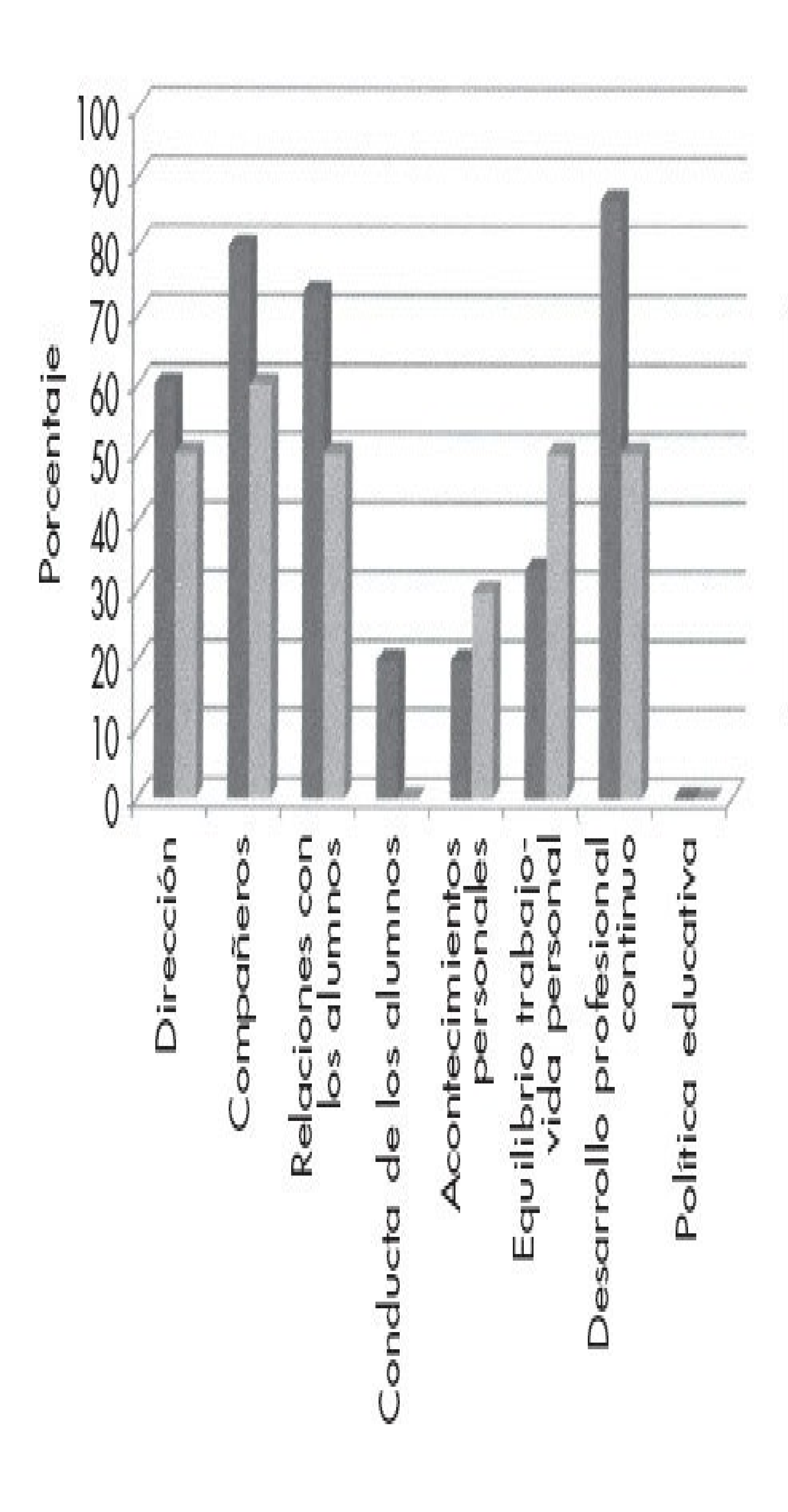
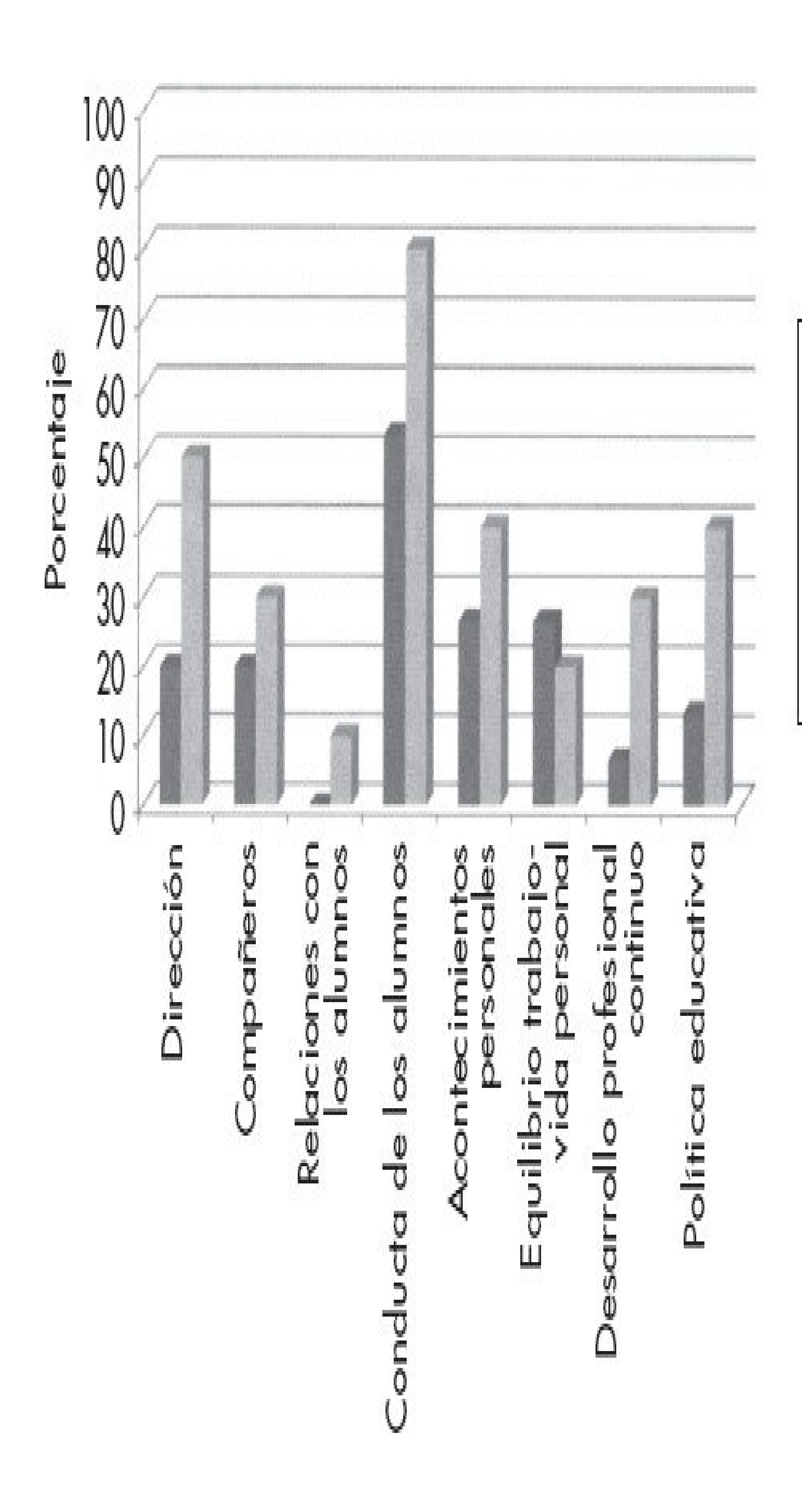

Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Desarrollo profesional continuo
Política educativa
Subgrupo a: autoeficacia en desarrollo
Subgrupo b: autoeficacia en disminución

Figura 4.1. Influencias críticas positivas manifestadas por el subgrupo a (n=15) y el subgrupo b (n=10).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Desarrollo profesional continuo
Política educativa
Subgrupo *a*: autoeficacia en desarrollo
Subgrupo *b*: autoeficacia en disminución

Figura 4.2. Influencias críticas negativas manifestadas por el subgrupo a (n=15) y el subgrupo b (n=10).

Fase 4-7 años de vida profesional: identidad y eficacia en el aula

Los profesores en esta fase de la vida profesional mostraban una preocupación primordial por su confianza en sí mismos, su sentido de la eficacia y la sensación de ser docentes eficaces. Sin embargo, la promoción y las responsabilidades adicionales ya habían empezado a desempeñar un papel significativo en su sentido de bienestar, compromiso y autoeficacia. 58 docentes (78%) tenían responsabilidades adicionales y, de ellos, 23 (31%) enfatizaban de modo especial la importancia de la promoción para su sentido de eficacia en desarrollo (6 docentes de primaria y 17 de secundaria).

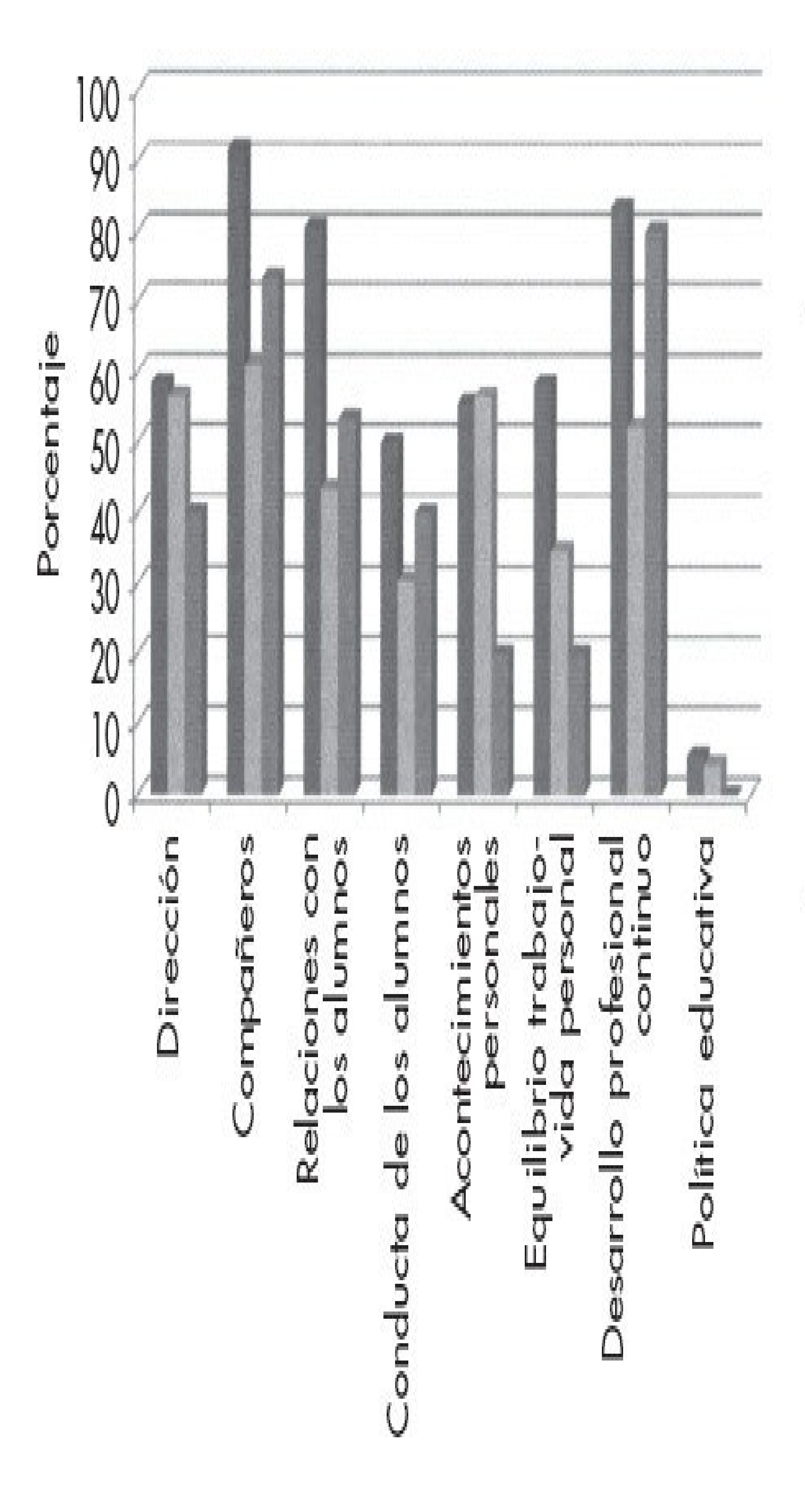
En la investigación VITAE, se identificaron tres subgrupos según los niveles de motivación de los docentes en la profesión y su compromiso con la escuela:

•Subgrupo a . Motivación creciente: docentes con un fuerte sentido de autoeficacia y cuyas trayectorias esperadas suponían desarrollar una competencia, un compromiso y un rendimiento sólidos (14 de primaria, 39%; 22 de secundaria, 56%).

•Subgrupo b . Motivación suficiente: docentes que tenían un nivel relativamente moderado y sostenido de eficacia y compromiso y que muy probablemente continuasen desarrollando su trabajo en la siguiente fase de su vida profesional (16 de primaria, 44%; 7 de secundaria, 18%).

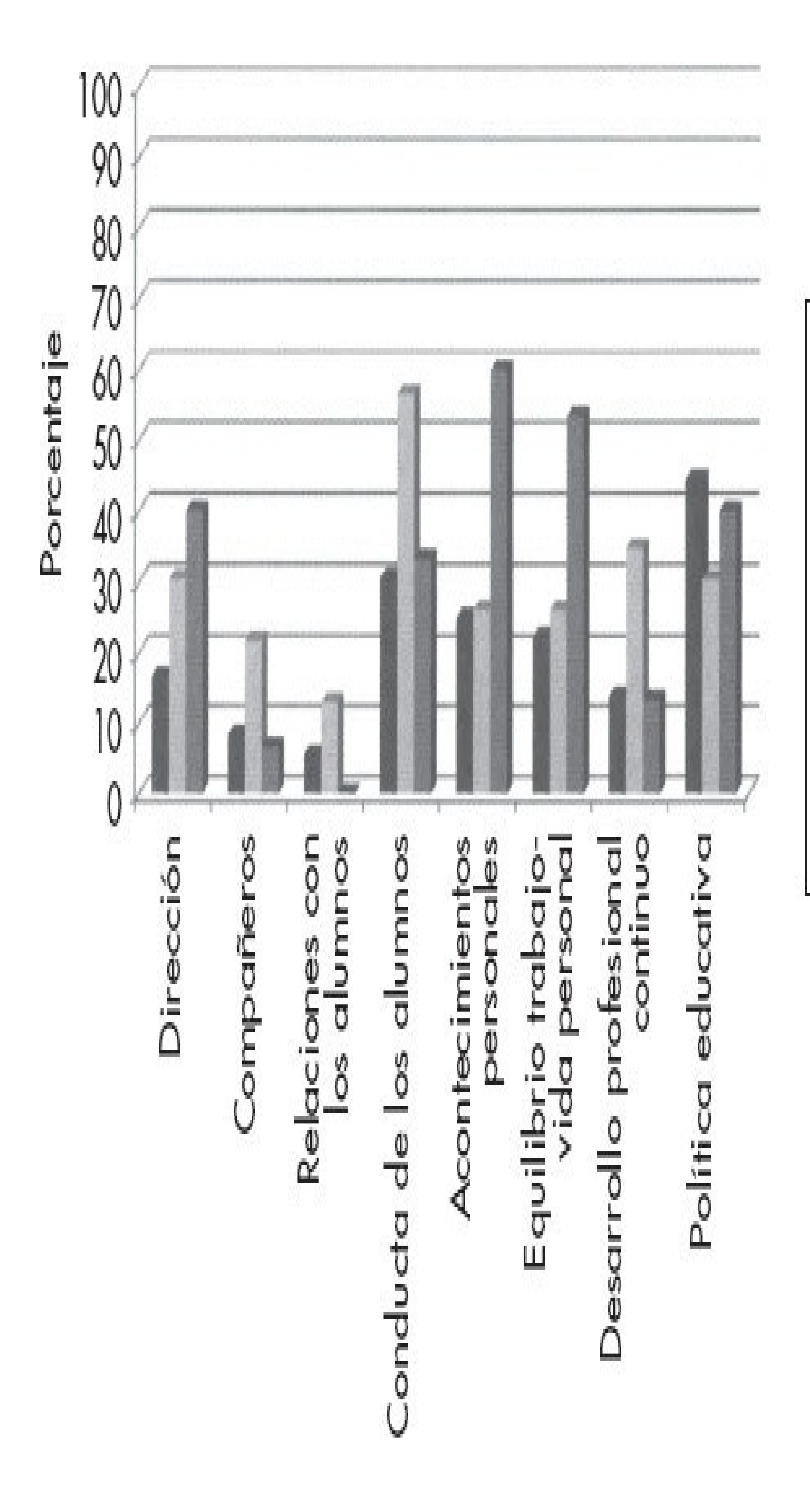
•Subgrupo c . Motivación decreciente: docentes que sentían que su eficacia y su compromiso corrían peligro a causa de la carga de trabajo y de acontecimientos difíciles de la vida y, en consecuencia, consideraban que su trayectoria de vida profesional era vulnerable y su eficacia y su compromiso estaban declinando (6 de primaria, 17%; 9 de secundaria, 23%). Pocos docentes de este subgrupo tenían oportunidades de promoción.

Como muestran las figuras 4.3 y 4.4, el apoyo de la dirección de la escuela y/o del departamento, la colegialidad del profesorado y la buena relación con los alumnos seguían siendo influencias críticas importantes sobre el trabajo de los profesores en esta fase de la vida profesional. No obstante, en contraste con los profesores principiantes, solían hacer referencia con más frecuencia al efecto perjudicial de una carga de trabajo pesada sobre su compromiso, autoeficacia y capacidad de enseñar a pleno rendimiento.



100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Porcentaje
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Desarrollo profesional continuo
Política educativa
Subgrupo a: mayor eficacia
Subgrupo b: eficacia suficiente en el trabajo
Subgrupo c: eficacia en peligro

Figura 4.3. Influencias críticas positivas manifestadas por los profesores de los subgrupos a (n=36), b (n=23) y c (n=15).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Desarrollo profesional continuo
Política educativa
Subgrupo a: mayor eficacia
Subgrupo b: eficacia suficiente en el trabajo
Subgrupo c: eficacia en peligro

Figura 4.4. Influencias críticas negativas manifestadas por los profesores de los subgrupos a (n=36), b (n=23) y c (n=15).

Quienes se encontraban en el subgrupo c, en particular, se enfrentaban a la gestión de su pesada carga de trabajo y a las tensiones entre trabajo y vida. Esto, junto con una falta de apoyo de la dirección y acontecimientos personales adversos, ejercía una presión añadida sobre su bienestar y su compromiso, ambos ya en peligro. En suma, los profesores que se encontraban en las dos primeras fases profesionales, como sus compañeros más veteranos (capítulo 5), tienen que hacer frente a los retos derivados de las combinaciones de una serie de influencias críticas personales y profesionales. Como mostrarán las cuatro historias de profesores, durante el período en el que lo que más les preocupa es establecer un sentido del yo profesional en el aula, la posibilidad de recibir apoyo es lo más importante para su decisión de dejar o permanecer en la escuela o en la profesión.

Todas las escuelas son descubridoras de nuevos docentes (Moore Johnson, 2004), pero las buenas escuelas son las que los cuidan y los conservan. Con el fin de sostener su entusiasmo y su energía interiores, les dan oportunidad de colaborar con compañeros y compañeras en lo que se ha denominado “cultura profesional integrada” (Kardos y Moore Johnson, 2007: 2083). Las escuelas que ayudan a alcanzar el éxito en el aula a los nuevos docentes y les dan también oportunidades de progresar en la profesión se convierten en conservadoras de su entusiasmo, compromiso y motivación.

Las cuatro historias mostrarán también que, en contraste con las observaciones de la bibliografía común sobre los profesores principiantes, que suele presentarlos en un marco de referencia negativo de agotamiento, estrés y vulnerabilidad (Cherubini, 2009; Kelchtermans, 2009; Terry, 1997), a pesar de ciertos “momentos desiguales” (Romano, 2006), muchos son capaces de sacar fuerzas de sus valores personales y convicciones altruistas, aprovechar el apoyo y las experiencias intelectuales y emocionales positivas para trabajar sobre ellos

mismos y, en último término, controlar las fluctuaciones y los contratiempos, y seguir disfrutando de las satisfacciones y los éxitos en la escuela y en la profesión (véase la resiliencia de los docentes en el capítulo 9).

HISTORIA 1ª. Autoeficacia mejorada. El efecto del liderazgo

“¡Absolutamente agotada! Simplemente me encanta, aunque solo sea ver el más pequeño indicio de progreso, que un niño siga adelante, aunque solo sea un poco, motivación, crear confianza en sí mismo e independencia es una parte muy importante de mi influencia positiva en su vida” (Pat).

En este primer ejemplo, mostramos cómo puede beneficiarse el desarrollo y el crecimiento profesionales de los profesores principiantes del apoyo de una dirección escolar sólida y de las culturas escolares colaborativas que crean, configuran y transforman los buenos líderes. En estos ambientes de trabajo positivos, el docente que empieza puede recuperar su eficacia y su compromiso y seguir disfrutando con el rendimiento de sus alumnas y alumnos y el progreso de su vida profesional.

Pat tiene 36 años y es maestra y coordinadora de ciencias en su primera escuela, en la que ha estado dando clase durante tres años. Antes, había dirigido un grupo parent and toddler[6] (niños pequeños).

El centro era una escuela de primaria en un entorno urbano, de estatus socioeconómico moderado, con 220 alumnas y alumnos. Prestaba servicio a una comunidad multiétnica. La proporción de alumnas y alumnos de etnias diferentes de la británica blanca era del 75% y los mayores grupos étnicos eran de Europa oriental, Pakistán y China. La proporción de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales era del 27,8%, por encima de la media nacional. En la misma clase de Pat, de unos 24 alumnos y alumnas, había 15 con un idioma común y tres con necesidades complejas de apoyo al aprendizaje. Tras

dos años de dar clase en su escuela actual, ascendieron a Pat, haciéndola miembro del equipo directivo. Dice de sí misma que había alcanzado “el momento de mi vida en el que deseaba un ascenso”.

Pat siempre había disfrutado dando clase y trabajando con los niños, que calificaba de “encantadores”. Los buenos resultados, los progresos y los logros de sus alumnos la llenaban de un placer y una satisfacción inmensos. A consecuencia de sus buenos resultados, su confianza en sí misma y su sentido de eficacia habían aumentado mucho. La mejora general de los niños a su paso por la escuela también habían influido mucho en las relaciones de Pat con los alumnos de su clase.

Aunque su nivel socioeconómico tenía cierta influencia en su enseñanza, tenía la sensación de que la conducta de los niños en la escuela era, en general, muy buena: “Hay un puñado de niños ‘perturbadores de bajo nivel’, pero ayuda mucho a la disciplina el hecho de que todo el mundo se enfrente a la conducta problemática, en vez de que tenga que hacerlo el maestro solo. La disciplina ha mejorado y esto se debe sobre todo a la mejora de las expectativas”.

Muy poco después de que Pat se incorporara a la escuela, ésta quedó sujeta a “medidas especiales” (bajo amenaza de cierre por no alcanzar los niveles educativos básicos). Sin embargo, un año después, bajo el liderazgo de una directora y un vicedirector nuevos, había superado la situación. Esto tuvo una influencia importante en la reorientación de la enseñanza, con más libertad para desarrollar las destrezas básicas en los niños “sin adherirse a un horario demasiado rígido”. Así, con el tiempo, la escuela había mejorado y, tras dos años muy difíciles, en palabras de Pat, “ahora, la escuela está avanzando”. Su trayectoria ascendente, como muestra su cronología de trabajo, avanza en paralelo.

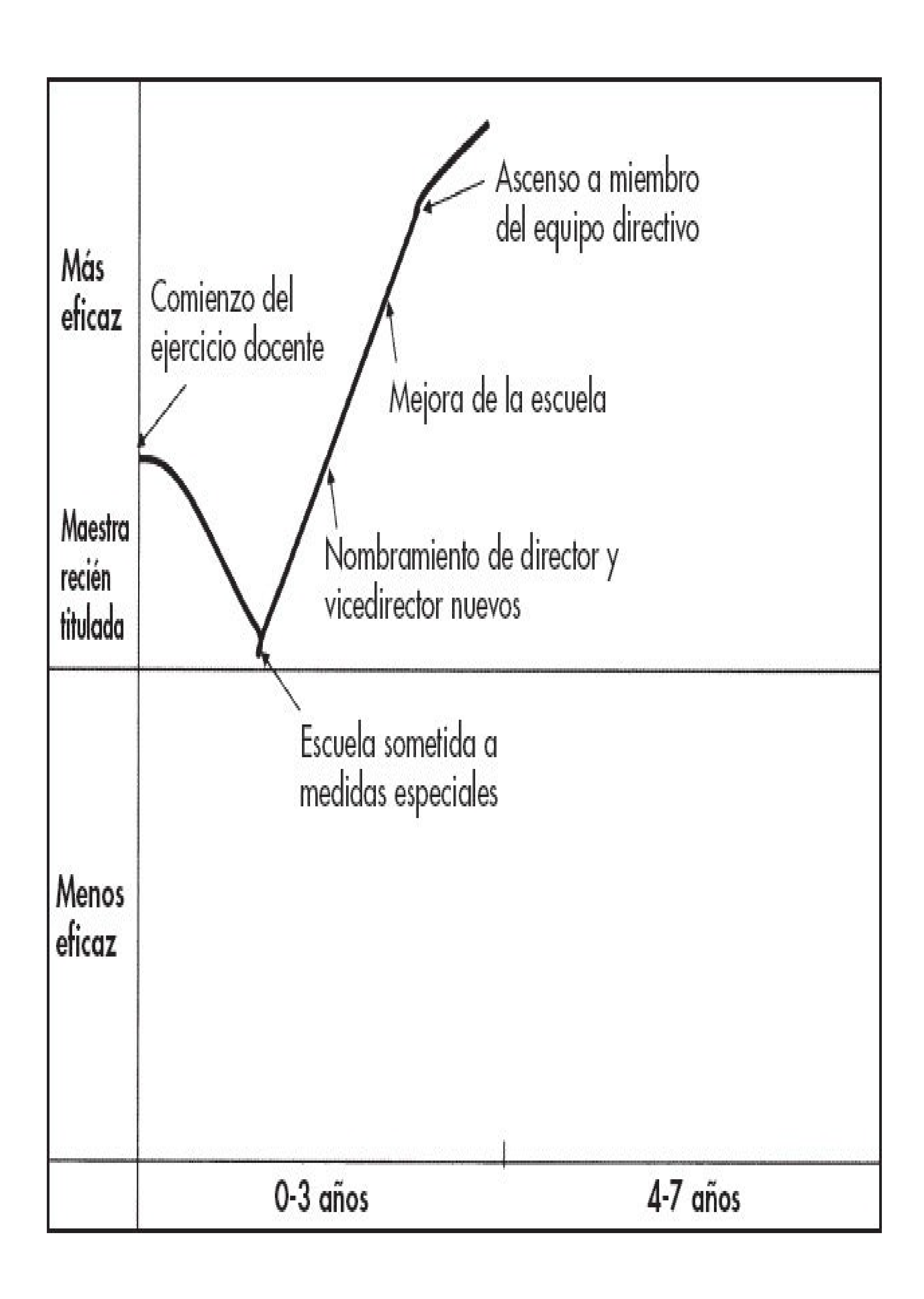
Te da ánimos para seguir adelante, aunque una lección que haya sido planeada

exhaustivamente se vaya a la porra. Es agradable, pero también es agotador. El día no tiene horas suficientes, pero quieres hacerlo bien.

La cronología de trabajo de Pat demuestra que el apoyo y el reconocimiento de una dirección sólida y la transformación de las culturas negativas en su escuela habían consolidado su compromiso a largo plazo con la enseñanza. No es extraño, pues, que tuviera unas ideas muy positivas sobre el liderazgo escolar: "Parece que todo va de arriba a abajo realmente bien y parece que todo se discute abiertamente, y las decisiones se toman en conjunto. Todo el mundo puede desarrollarse". A la nueva directora la calificaba de "excepcional":

"Con nuestra nueva directora, cuento con mucho más apoyo para mi propio desarrollo, en el sentido de la posición que ocupo en la escuela. Es el estímulo o las decisiones que se toman para la escuela, también el asesor de alfabetización del distrito escolar es maravilloso; enseñanza en equipo, observaciones conjuntas, muy buena. Es excepcional".

Una y otras vez, Pat hablaba del profesorado de su escuela diciendo que todos se apoyaban mucho unos a otros, tanto profesional como socialmente. Sus compañeros contribuían a que su compromiso se mantuviera fuerte. En el contexto de su creciente autoeficacia, se había hecho más consciente de no podía quedarse rezagada porque "si te abandonas, la distancia aumenta cada vez más y acabas sin sentirte bien contigo misma". Así, ella misma se fijaba objetivos e iba organizándose más.



Más eficaz
Maestra recién titulada
Menos eficaz
Comienzo del ejercicio docente
Escuela sometida a medidas especiales
Nombramiento de director y vicedirector nuevos
Mejora de la escuela
Ascenso a miembro del equipo directivo
0-3 años
4-7 años

Cronología de trabajo 4. Cronología de Pat.

Aunque todavía hace “malabarismos” con su vida familiar, a medida que ha ido adquiriendo experiencia en la enseñanza, ha podido dedicar menos tiempo a la planificación detallada de sus clases y prestar más atención a satisfacer las necesidades de sus alumnos, en vez de “ir a la carrera por el currículo”. La retroinformación profesional positiva, externa e interna, y el buen apoyo profesional y personal de la dirección y el profesorado de la escuela la han estimulado aun más: “¡Bien!, ¡puedo hacerlo aun mejor!”

Su pasión por la enseñanza seguía aumentando y veía que su vida profesional se desarrollaría aun más en el siguiente período:

“Me gustaría hacerme cargo de un área concreta que me apasione… educación física, educación religiosa o arte. Creo que a menudo los niños se saltan estas cosas por el hincapié que se hace en lengua y matemáticas. Personalmente… me gustaría aprender a tocar el piano o algún tipo de instrumento musical, no solo para mí, sino también para que mis alumnas y alumnos puedan disfrutarlo en clase”.

HISTORIA 2ª. Compromiso grande y en ascenso. Sentido de pertenencia

“Creo que el compromiso con la tarea y con hacer cosas fuera de clase tiene mucho que ver con el apoyo que obtengas. Si no tuviese a personas que me apoyasen habría sido muy reacia a hacerlo. El director y el segundo de mi departamento siempre me han prestado su apoyo” (Kim).

Este segundo ejemplo ilustra que, además del apoyo de la dirección, el sentido de pertenencia y la sensación de ser capaz de aprender de la comunidad colegial del profesorado y de aportarle algo tienen también un efecto crítico sobre el desarrollo intelectual y el bienestar emocional de los profesores principiantes, sobre todo para quienes tratan de sobrevivir y de alcanzar el éxito en centros que prestan servicio a comunidades muy desfavorecidas.

▪

Kim estaba en el cuarto año de su carrera docente y disfrutaba trabajando en su actual instituto de cerca de 700 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Más del 70% hablaban inglés como segundo idioma, muy por encima de la medida nacional, y eran de origen asiático. El instituto estaba situado en un área urbana muy desfavorecida.

Los inspectores nacionales decían del instituto que era “dinámico y en el que las muchas y crecientes virtudes sobrepasaban los puntos débiles”, con “un fuerte apoyo de su comunidad local” y “una buena moral de aprendizaje, en la que cada persona es importante”. La conducta y las relaciones en general eran buenas y la dirección y administración del centro se presentaban como “muy sólidas con unos fines claros, un equipo de trabajo sólido y un excelente seguimiento de la actuación de los alumnos y alumnas”.

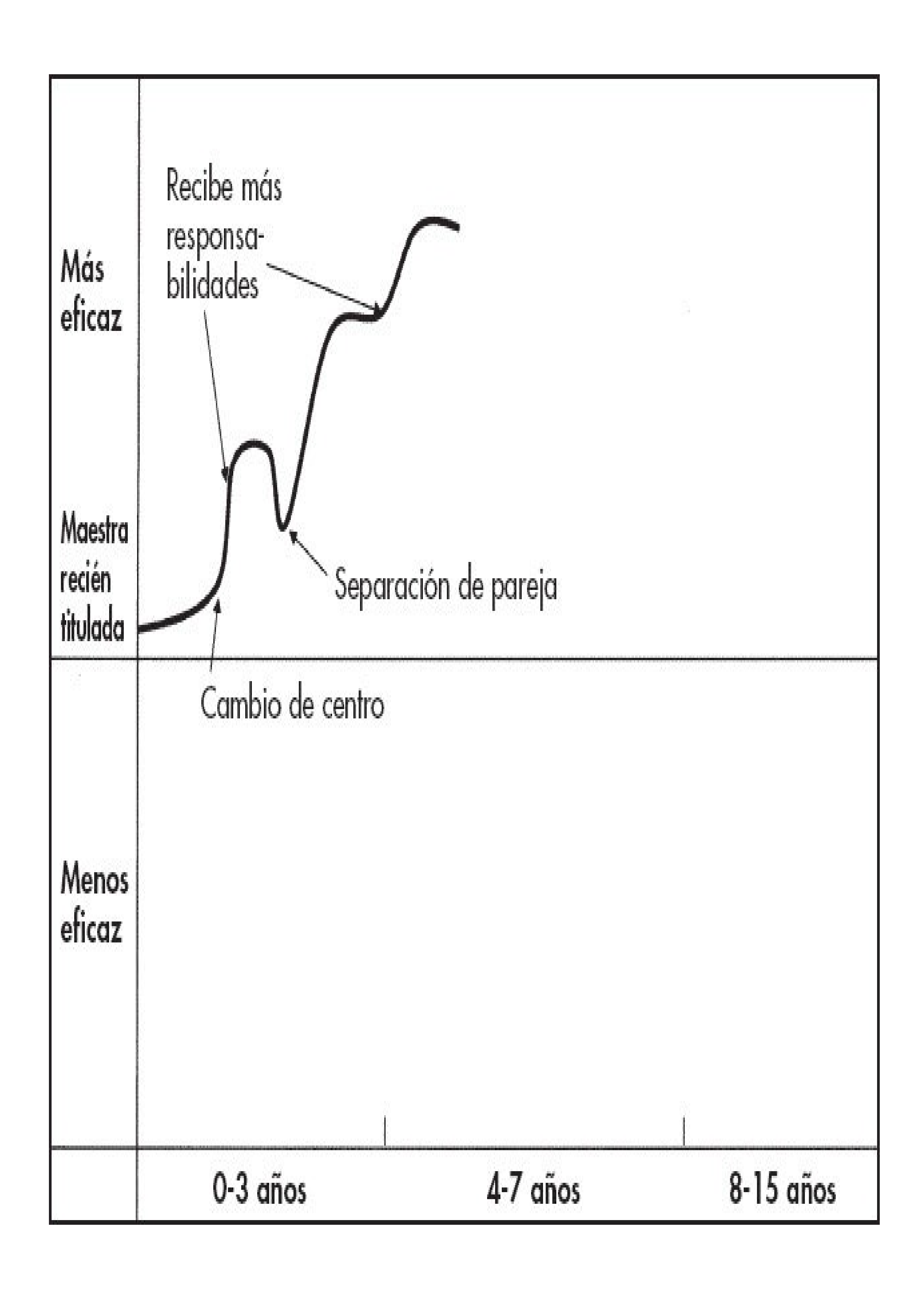
▪

Kim procedía de una familia de profesores, le encantaban las matemáticas cuando estaba en la escuela y siempre quiso ser una buena profesora y “cambiar las opiniones negativas de los alumnos acerca de las matemáticas”. A diferencia de su anterior instituto, que dejó al cabo de un año, aquí se había establecido como una profesora eficaz. También estaba implicada en actividades extracurriculares, tenía un sentido claro de su identidad profesional, individual y organizativa y aspiraba a progresar en su carrera:

“Ahora hago más por los niños. Estoy deseando implicarme más en diferentes aspectos. Me siento más relajada con los niños. En el primer año, una tiende a

ser muy estricta, pero me siento más cómoda con la relación que tengo ahora”.

La calidad del liderazgo del director y del equipo directivo y los compañeros habían desempeñado “un papel importante” en sus positivas experiencias de trabajo, dándole consejos y apoyo como profesora, y en sus responsabilidades para trabajar con el grupo de los “superdotados” en el centro, así como de vicedirectora del departamento de matemáticas: “Indudablemente, me siento parte de un equipo en el departamento y hacemos muchas cosas juntos… [en consecuencia]… el carácter del centro es que somos una gran familia”.



Recibe más
responsa-
bilidades
Más
eficaz
Maestra
recién
titulada
Separación de pareja
Cambio de centro
Menos
eficaz
0-3 años
4-7 años
8-15 años

Cronología de trabajo 5. Cronología de Kim.

Enseñar en lo que Kim decía que era un instituto "exigente" requería, a su modo de ver, un elevado compromiso con la tarea y unas relaciones de trabajo cercanas y armoniosas con los compañeros. "Hacer cosas juntos" fuera de clase desempeñaba "un gran papel en el apoyo que obtienes dentro de clase".

Los alumnos eran la principal fuente de su satisfacción en el trabajo. Aunque esta fluctuara según la conducta de la clase con la que hubiese que tratar, Kim creía que, con su enseñanza, conseguía que mejorase: "Trato de ser eficaz, pero me resulta difícil con unos niños que no estén dispuestos a cooperar en lo que quieres hacer con ellos". Sus mayores desafíos eran los alumnos "perezosos" o "excesivamente confiados en sí mismos".

El apoyo administrativo de los funcionarios, las iniciativas impuestas por el nuevo gobierno y una vida personal feliz tenían la máxima influencia en su bienestar y autoeficacia durante los tres últimos años. Aunque, por regla general, las nuevas iniciativas le daban una sensación muy positiva, hubiera deseado que llegaran a un ritmo más reposado, para poder concentrarse en una cosa cada vez y hacerla adecuadamente.

La cronología de trabajo de Kim muestra su trayectoria relativamente corta como profesora. Hasta ahora, se ha demostrado a sí misma que mantiene su sentido de vocación. Debido a ello, al alto nivel de apoyo de colegas y dirección, el éxito públicamente reconocido del centro, a los vínculos sociales con los colegas, que se extienden más allá del instituto, a su conocimiento de la localidad en la que vivía y en la que fue a la escuela y a su convicción de que estaba aportando algo positivo, Kim estaba siguiendo una trayectoria claramente ascendente, con la vista firmemente puesta en un futuro ascenso a directora de departamento, con el objeto de hacer cambios a nivel del instituto y, en

consecuencia, “beneficiar aun más” a los alumnos.

HISTORIA 3ª. Seguir en la brecha en circunstancias difíciles. Conectar con los alumnos y con los colegas

“Hay demasiado trabajo. La carga de trabajo es horrenda y eso solo significa que tengo poco tiempo para otras actividades y para las personas. No ayuda a tus relaciones externas. En realidad, limita tu vida” (Hayley).

En el tercer ejemplo, mostraremos cómo las emociones positivas derivadas del aprendizaje, el progreso y los logros de alumnos y alumnas, junto con la sensación de pertenencia a una comunidad de maestros siempre dispuesta a apoyar, pueden contribuir al compromiso de una maestra principiante, a pesar de la falta de apoyo de la dirección, la pesada carga de trabajo y los efectos perjudiciales de los planes del gobierno.

Hayley tenía cuarenta y tantos años. Daba clase desde hacía solamente cinco años, todos ellos en una escuela primaria católica urbana situada en una zona socioeconómicamente muy desfavorecida. Era también la coordinadora de arte de la escuela. Entre sus más de 250 alumnos y alumnas, había un 35% de minorías étnicas y un 26% con necesidades educativas especiales. Según un informe de inspección independiente, la escuela era “de bajo rendimiento”: “Aunque la escuela tenga algunas virtudes encomiables, hay, sin embargo, algunas áreas de su trabajo que tienen deficiencias graves. La dirección y la administración son insatisfactorias y esto influye en el trabajo de la escuela. La escuela, aunque ofrece un nivel aceptable de educación a sus alumnos y alumnas, tiene, no obstante, graves deficiencias en algunas áreas de su trabajo“.

Hayley ingresó en la docencia porque quería un cambio en su vida profesional y tenía la sensación de que la enseñanza satisfaría sus necesidades. Su hermana mayor también era maestra.

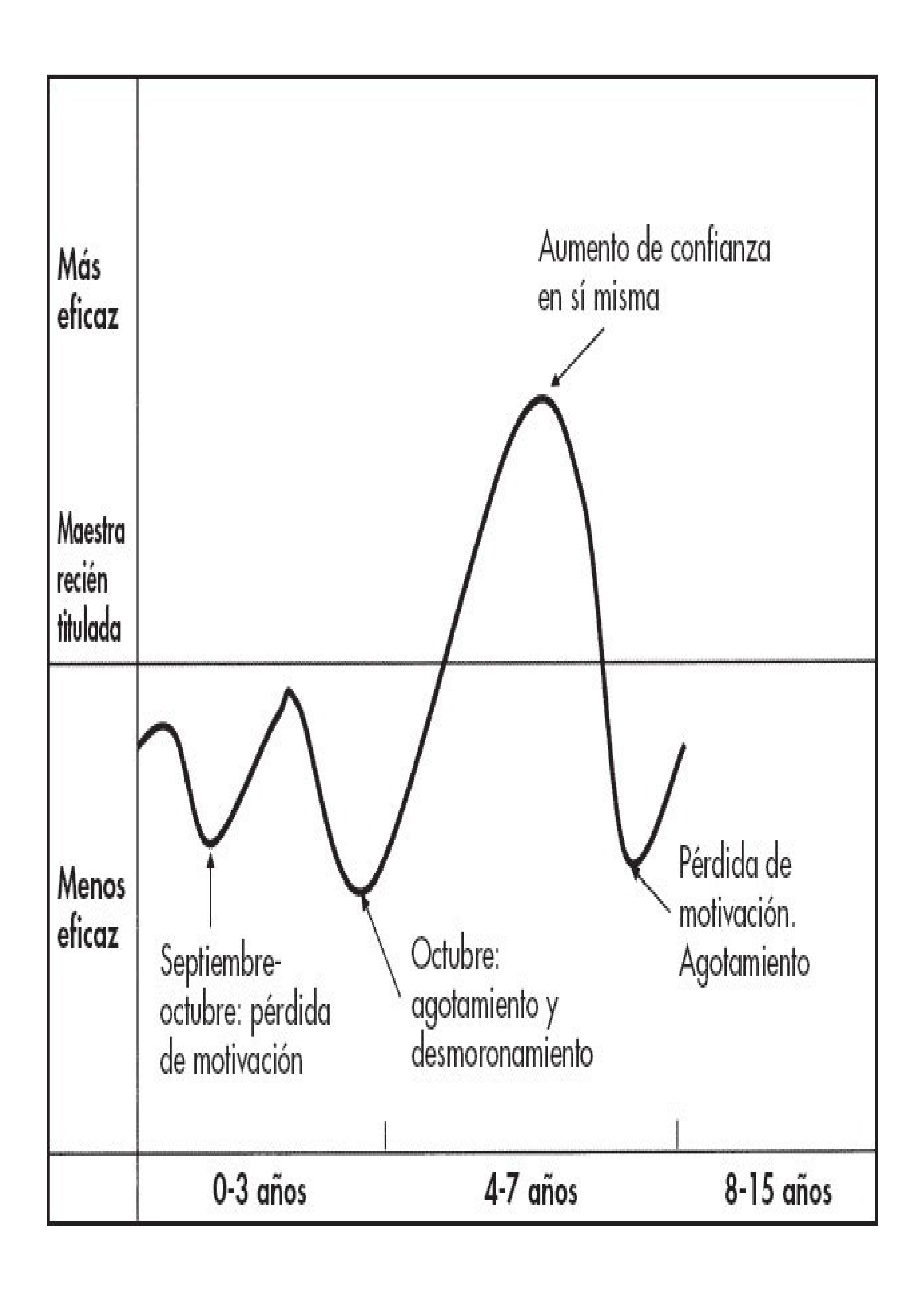
Le gustaba la cultura católica del centro, que "está presente en todo lo que hacemos" y "conlleva unas relaciones de apoyo". Señalaba que el apoyo de otros y otras colegas y la comunicación de ideas y experiencia influían positivamente en su compromiso y su sentido de eficacia en la enseñanza:

"Si no cuentas con apoyos, no te sientes bien contigo misma, por lo que tu motivación es más baja. Es difícil estar motivada si no tienes apoyo, estímulo o retroinformación. Así que, en efecto, creo que esta [la eficacia] aumenta cuando tenemos un equipo que apoya mucho".

Sin embargo, lo que ella denominaba "procedencia desfavorecida" de los alumnos tenía efectos negativos en su enseñanza. A causa del poco apoyo parental, algunos alumnos no hacían sus tareas para casa y presentaban "problemas de conducta". En su clase de 25 alumnos, había nueve que tenían necesidades educativas especiales. Ella tenía la sensación de que la ayuda que recibía del profesorado de apoyo para los niños con graves dificultades de aprendizaje era positiva. Esto le permitía centrarse en la enseñanza y "continuar el desarrollo de la clase con mínimas interrupciones".

En los dos primeros años de su ejercicio docente, Hayley se dio cuenta de que la mala dirección escolar había sido una influencia negativa en su trabajo como maestra. A consecuencia de ello y de una insatisfactoria inspección escolar externa, que había señalado que la escuela padecía "graves deficiencias", sintió que su estrés se había intensificado dramáticamente y que padecía agotamiento y pérdida de motivación. Su postura con respecto a la "cultura impulsada por objetivos" que siguió a la primera inspección externa era negativa. Durante los dos años de "duro trabajo" de preparación para la segunda inspección externa, su motivación y su entusiasmo por su trabajo cayeron por los suelos. Criticaba a los

“de fuera”, incluido el gobierno, por imponer una enorme cantidad de papeleo a los maestros. A causa de esta pesada carga de trabajo, su equilibrio trabajo-vida personal se tambaleó. Se resentía del elevado nivel de estrés causado por las inspecciones, aunque los buenos resultados obtenidos por ella en la inspección le produjeran una inmensa satisfacción y aumentaran su confianza en sí misma. Los dos puntos bajos en la gráfica de su historial reflejan un dramático impacto negativo.


Más
eficaz
Maestra
recién
titulada
Menos
eficaz
Aumento de confianza
en sí misma
Septiembre-
octubre: pérdida
de motivación
Octubre:
agotamiento y
desmoronamiento
Pérdida de
motivación.
Agotamiento
0-3 años
4-7 años
8-15 años

Cronología de trabajo 6. Cronología de Hayley.

Hayley siguió sintiéndose enfadada por el impacto de las exigencias externas en su carga de trabajo y el modo en que, a pesar del apoyo de su marido y de la iglesia, esta situación influía en su vida personal. No obstante, en clase, Hayley confiaba plenamente en su capacidad de inspirar a los alumnos y alumnas y mejorar su aprendizaje y su rendimiento:

"Es una mezcla realmente, pero tenemos una elevada minoría étnica y, por supuesto, hay diferencias culturales, y también hay una disparidad grande en cuanto a los apoyos parentales con los que contamos. Así, la estimulación en casa influye mucho en sus habilidades de lectoescritura. Evidentemente, esto hay que tenerlo en cuenta al planificar, porque les faltan las habilidades, los conocimientos o la experiencia".

Hayley no estaba segura de querer el ascenso a la vicedirección, pero quería seguir en la enseñanza y estaba pensando especializarse en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales.

HISTORIA 4ª. Declive y crecimiento. Roles cambiantes

"Yo solía ser una auténtica "hormiguita". Trabajaba a todas horas, pero ahora no creo que merezca la pena. Venir a la escuela tiene más de obligación que otra cosa. Me solía encantar mi trabajo y gran parte de ello se ha esfumado durante el curso pasado. Está siendo menos divertido y he estado menos inclinado a probar cosas nuevas y obligarme un poco más como solía hacer como docente… Estoy seguro de que los alumnos deben de estar dándose cuenta" (Len).

Esta cuarta historia ilustra bien cómo el cambio de los roles profesionales de los docentes principiantes puede impulsar de nuevo su sentido de eficacia y su compromiso, reconfigurar sus percepciones de sí mismos en la escuela y, en último término, permitirles desarrollar sus capacidades de resiliencia y de enseñar a pleno rendimiento.

▪

Len tenía treinta y tantos años, estaba en su séptimo año de ejercicio docente y llevaba cuatro años en este, su segundo instituto, un centro urbano de más de 750 alumnos y alumnas de entre 11 y 16 años, situado en una zona muy deprimida, en la que había un elevado porcentaje de desempleo de larga duración.

▪

Len "siempre había querido trabajar con niños" y todavía le gustaba ir todos los días al instituto. Estaba encantado con el progreso de sus alumnos y una inspección escolar durante su segundo curso había sido positiva: "Yo nunca había pasado por una inspección. El departamento y yo pasamos muy bien y eso fue muy agradable".

Sin embargo, tras la inspección, en la que todo el mundo había hecho un esfuerzo enorme, la moral descendió:

"Creo que es un sentimiento general. Me parece que la mía decayó con la de todos los demás… No hay ningún tipo de apoyo ni de recompensa. A menudo, la gente solo espera que tropieces y cogerte en falta; por eso, solo quiero seguir mi camino y hacer mi trabajo lo mejor que pueda y pasar desapercibido".

Por entonces, había sido segundo del departamento de lengua y su compromiso

seguía declinando, debido en gran medida al cambio del espíritu profesional en el instituto y, más en concreto, de la conducta del equipo directivo:

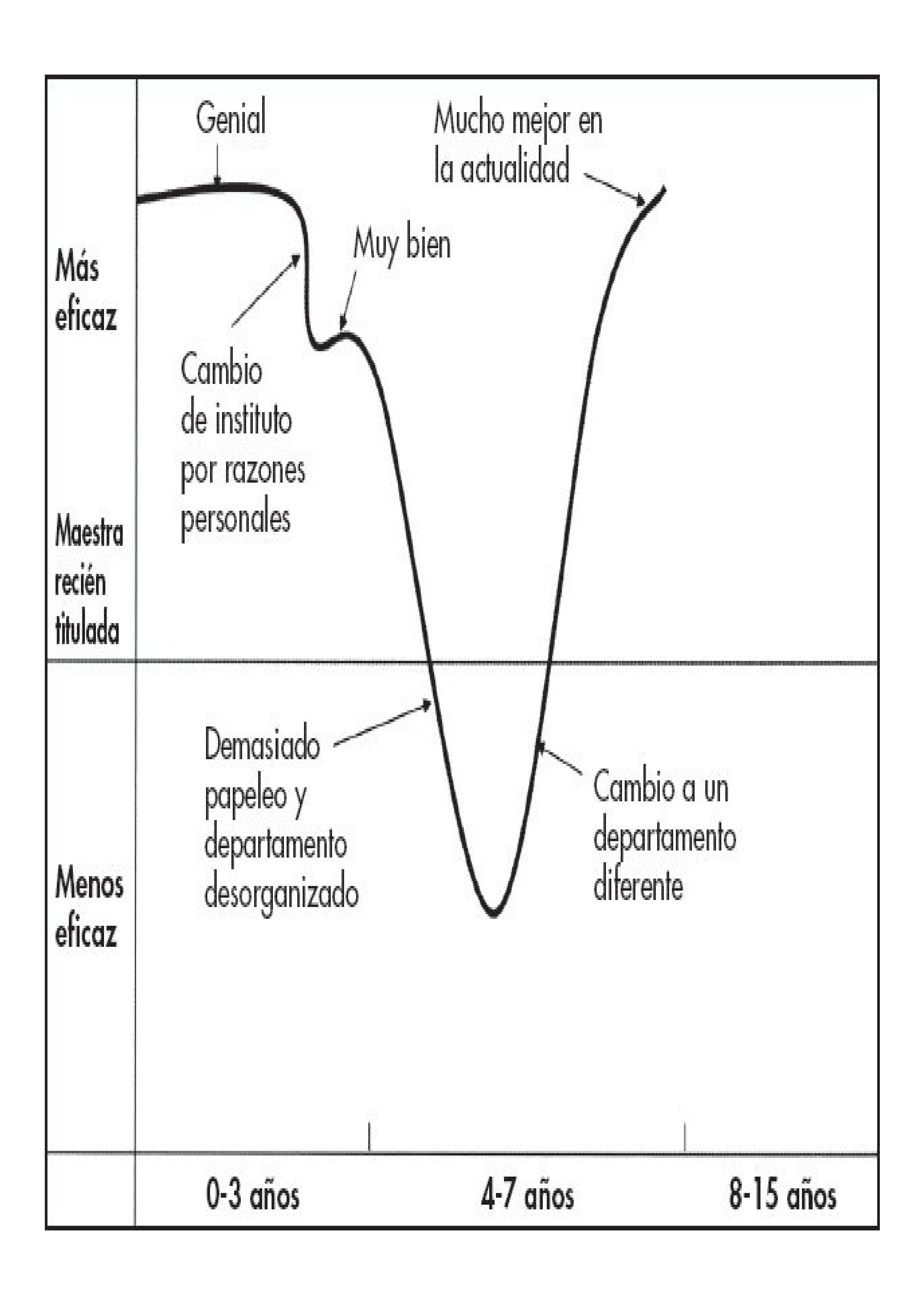
“No creo que nadie tenga la culpa. No creo que lo estén haciendo a propósito. Desde luego, a nivel departamental y más arriba todo el mundo va a lo suyo, asegurándose de tener guardadas las espaldas. Nadie juega ya para el equipo, por lo que no hay apoyo, ya que todo el mundo mira por sí mismo. Creo que es una atmósfera que se ha fraguado en el instituto. Creo que se ha creado aquí mismo merced a decisiones de la dirección… Da la sensación de que, en vez de revisar tu trabajo para asegurarse de que lo estás haciendo bien para poder orientarte, la gente te revisa el trabajo para ver si pueden ponerte la zancadilla”.

No es en absoluto raro que Len haya sentido “una falta de autoestima” en el ejercicio docente:

“Me gustaría decir que la enseñanza que imparto no ha sufrido. Siempre he sido un profesor ‘enrollado’ y aún lo soy, pero mis planes de clase no son tan variados e interesantes como lo eran antes y los alumnos van a darse cuenta de ello”.

Este malestar ha sido la causa de que el entusiasmo de Len por el trabajo se haya desvanecido. Ha experimentado en su propia carne una “falta de buena voluntad” que ahoga la iniciativa. Puso como ejemplo una excursión que había planeado:

“Si propones algo que quieres hacer, como decidir que quieres preparar una excursión, te dan el visto bueno, pero solo para ver cómo te estrellas. A veces, se te ocurren algunas ideas buenas y te encuentras con toda clase de trabas. Eso te roba tu seguridad en ti mismo y te quitan las ganas de volver a hacerlo… Yo ya no me siento valorado ni apoyado. Llegué aquí como una persona muy abierta y me estoy dando cuenta de que no se puede ser así. Ya no voy a ser tan confiado”.


Genial
Mucho mejor en la actualidad
Más eficaz
Muy bien
Cambio de instituto por razones personales
Maestra recién titulada
Demasiado papeleo y departamento desorganizado
Cambio a un departamento diferente
Menos eficaz
0-3 años
4-7 años
8-15 años

Cronología de trabajo 7. Cronología de Len.

Describía los cambios habidos en su compromiso como pasar del “deseo de contribuir” a “cumplir con la obligación”. Llegado a este punto, su experiencia del instituto lo llevó a volver a fumar, dos años después de haberlo dejado, y esto afectó de forma adversa a sus relaciones con sus padres, uno de los cuales padecía cáncer de pulmón relacionado con el tabaco.

Sin embargo, al otro año, a consecuencia de un cambio de rol y del cambio de segundo del departamento de lengua a coordinador de necesidades educativas especiales del instituto, Len recuperó su sentido de compromiso. Dice de sí mismo que ha “recuperado el brío”. De nuevo, dejó de fumar y empezó a “hacer mucho más ejercicio, tratando de mantenerme en forma”.

La cronología de trabajo de Len ofrece una buena ilustración de las fluctuaciones que se producen en la vida de un joven profesor mientras trata de encontrar su identidad profesional en un clima político nacional que afecta a la vida de un centro que ya está en unas circunstancias muy problemáticas y, en particular, el modo de interactuar los miembros del equipo directivo con el resto del personal del instituto. Indica también que el título de profesor es solo el primer paso en el desarrollo de un yo profesional y que, para algunos y algunas docentes, las circunstancias y las culturas escolares en las que trabajen puede someter a una dura prueba su compromiso inicial.

CONCLUSIONES: LA IMPORTANCIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Las escuelas son unas instituciones complejas y exigentes. El reto y la oportunidad para los líderes escolares están en promover el saber hacer del profesorado y del alumnado en su trabajo, su pensamiento y sus acciones diarias. A través de la competencia, la pericia y el conocimiento se llega al logro. (Peterson y Deal, 2009: 250).

La cultura de las escuelas es enormemente importante en las primeras fases de la carrera profesional de los docentes. Esto se debe, al menos en parte, a que los centros son escenarios inmediatos de oportunidades así como de retos. Unos sirven de oasis de aprendizaje y desarrollo, en los que los profesores principiantes trabajan en íntima colaboración con sus colegas más experimentados, disfrutan de apoyo profesional y personal, las buenas relaciones con sus alumnos les producen alegría y satisfacción y su sentido del yo profesional continúa creciendo. Otros, en cambio, pueden ser campos minados de retos hostiles y problemas en los que la negatividad y las culturas tóxicas sustituyen a la alegría y el optimismo del aprendizaje y el desarrollo.

Por consiguiente, entender la naturaleza de las influencias críticas incluidas en las condiciones de las escuelas nos permite llegar a comprender cómo y por qué algunos docentes nuevos sobreviven y progresan en la enseñanza mientras que otros abandonan la profesión o dudan si dejarla o no.

Las historias de nuestros cuatro nuevos docentes muestran cómo quienes han tenido una “iniciación fácil” (Huberman, 1993), como en el caso de Kim, se benefician de una combinación de influencias más positivas diferentes de las sufridas por los profesores que han tenido una “iniciación dolorosa”, como en

los casos de Hayley y de Len.

Aunque el importante papel de las condiciones o contextos escolares para apoyar el aprendizaje y el desarrollo profesionales de los profesores principiantes está bien documentado en la bibliografía, se ha prestado relativamente poca atención a la significativa contribución de los líderes escolares y de los directores en particular a la creación de esos ambientes positivos de trabajo. Para Pat y Kim, el reconocimiento y el apoyo de una sólida dirección escolar desempeñaron un papel fundamental a la hora de facilitarles su socialización profesional en las comunidades escolares, desarrollando su sentido del yo profesional y sosteniendo su compromiso y sus trayectorias positivas en la profesión.

Hace ya más de tres décadas, Barth (1976) afirmaba que: “No son los docentes, las personas de la administración ni los universitarios quienes hacen que realmente las escuelas sean como son o cambian la forma de ser. Es quien ocupa el despacho del director”. (Lieberman y Miller, 1992: 61).

Las influencias críticas —como el apoyo y el reconocimiento de los líderes escolares, la colegialidad del profesorado y las culturas escolares colaborativas, las relaciones con los alumnos y los padres, y la calidad del desarrollo profesional— se combinan para incidir en las trayectorias profesionales de los profesores.

En particular, para los profesores que tratan de sobrevivir a los retos de una nueva vida profesional en la realidad de la clase, la in fluencia del apoyo combinado de la escuela (y/o del departamento), la di rección y los compañeros pueden tener un efecto más influyente y significativo sobre su compromiso y autoeficacia que las de otras combinaciones de influencias, porque ese apoyo de la escuela es crucial para su aprendizaje acerca de cómo comportarse, cómo lograr su pertenencia, cómo enseñar y cómo ser profesionales.

5

El control de las tensiones en los años intermedios. Profesores en la encrucijada

LAS PERSONAS SE FORMULAN serias preguntas acerca del significado y de la finalidad en distintos momentos de su vida. Los docentes no son una excepción. “Se plantean cuestiones personales en relación con su elección de carrera profesional, la escuela, el nivel de enseñanza o el distrito educativo. Como han mostrado otros estudios, algunos profesores se hacen incluso la pregunta fundamental: ¿me quedo o me voy?” (Huberman, 1993: 138).

Hay relativamente pocas investigaciones sobre los profesores en los años intermedios de la vida profesional. La búsqueda de informes minuciosos sobre su compromiso, su resiliencia y su bienestar durante esta fase se complica aun más por la falta de consenso sobre la definición de dónde están exactamente los puntos medios.

En su trabajo sobre el compromiso del docente, por ejemplo, Rosenholtz y Simpson (1990) presentaban a quienes tenían entre 6 y 10 años de experiencia como “docentes en mitad de su carrera” y a quienes tenían 11 o más años de experiencia como “veteranos”. En su investigación sobre la vida y las historias de vida de maestros y maestras de primaria, los que Nias (1989b) consideraba “en mitad de su carrera” tenían entre 32 y 42 años y entre 12 y 20 de experiencia.

Casi un decenio después, Grissmer y Kirby (1997) presentaban a los profesores

de edades comprendidas entre 30 y 50 años como docentes “en la mitad de su carrera”. Más recientemente, en su estudio sobre las respuestas emocionales de los profesores al cambio educativo, Hargreaves (2005) categorizaba a los docentes con 6-19 años de experiencia como “en medio de su carrera”.

INVESTIGACIONES RECIENTES

Las discrepancias en la categorización de “mitad de la carrera” pueden haber contribuido, en mayor o menor medida, a las dos perspectivas diferentes existentes en relación con los profesores que se encuentran en esta fase. Una tiende a señalar que están experimentando un período relativamente estable de su vida profesional, con bajas proporciones de abandono, competencia creciente y mayor seguridad en sí mismos, resiliencia y eficacia. Grissmer y Kirby (1997: 49) descubrieron que las tasas de abandono siguen una curva en forma de U, “elevadas entre los docentes que están al principio de la carrera, muy bajas a mitad de la carrera y de nuevo elevadas entre los docentes que están en edad de posible jubilación”. El nivel de abandono entre los profesores con una experiencia de entre 10 y 19 años era el más bajo, en una proporción inferior al 3%, seguido por menos del 4% de quienes tenían una experiencia de entre 20 y 24 años. Bobbitt y cols. (1991), Boe y cols. (1997), Dworkin (1980) y Rinke (2008) encuentran distribuciones similares de abandono del profesorado.

El análisis de los profesores en esta fase de la carrera llevado a cabo por Hargreaves muestra que “la experiencia y las experiencias” los hacen más confiados en sí mismos, más capaces de afrontar el cambio y con más resiliencia con respecto a las exigencias del cambio: “Los profesores que están a mitad de su carrera estaban típicamente más relajados, tenían más experiencia y se encontraban más cómodos con su trabajo y con ellos mismos que en tiempos anteriores, pero seguían siendo suficientemente entusiastas y flexibles para responder al cambio de un modo en general positivo” (Hargreaves, 2005: 979).

Otros estudios, sin embargo, han caracterizado a los profesores que están en este momento de su carrera como profesionales en una fase de transición en la que se enfrentan a nuevos retos y tensiones (Hamon y Rotman, 1984; Huberman, 1993; Prick, 1986; Sikes y cols., 1985). Señalan los indicios que, en estos años, los profesores padecen la “crisis de la mediana edad”, cuando repasan su vida y su

carrera, contemplando alternativas con cierto sentido de urgencia, “cuando todavía es posible” (Huberman, 1989b: 253). Huberman (1993) descubrió que los profesores con una experiencia de entre 11 y 19 años en particular, solían albergar el temor latente de estancarse. En su estudio de seguimiento de 47 maestros y maestras de primaria, Nias (1989b: 400) se refiere a su búsqueda de “una forma de carrera paralela” con el fin de compensar el aburrimiento o la frustración durante los años del período medio de su carrera, “considerando el hogar y la escuela como áreas independientes, pero igualmente fructíferas, de desarrollo personal y pasando de una a otra en diferentes momentos de la vida en respuesta a los dictados de la necesidad sentida”.

En una línea similar, Rosenholtz y Simpson (1990) y Cinamon y Rich (2005) sostienen que, como descubrimos también en el caso de los profesores principiantes, las condiciones organizativas positivas y el apoyo profesional adecuado son también críticos para los profesores que están en el medio de su carrera y que experimentan una “crisis de independencia”, que puede ayudarlos a dar el paso para convertirse en veteranos comprometidos o llevarlos a “reducir su compromiso y quizá a abandonar el campo” (Rosenholtz y Simpson, 1990: 253).

Los administradores deben encontrar los medios para crear unos climas profesionales adecuados que permitan a los buenos docentes realizar su carrera y sus objetivos familiares, bien atribuyan una importancia primordial a su carrera, a su familia o a ambas. De no ser así, los profesores padecerán estrés y frustración y pueden abandonar la profesión o funcionar a niveles inferiores (Kossek y Ozeki, 1998. En Cinamon y Rich, 2005: 374).

Nuestra investigación descubrió también que era importante un mayor apoyo de directores y colegas bien informados, en quienes los profesores pudieran confiar, centrado en mantener e incrementar su moral y sus capacidades de controlar las tensiones trabajo-vida personal y sostener su compromiso y su sentido de eficacia (Day y Gu, 2007). Identificamos dos fases distintas en la vida profesional de los profesores en mitad de su carrera: un momento clave entre los

8 y los 15 años de experiencia, seguido de la fase siguiente, de entre 16 y 23 años de experiencia, en la que, a pesar de las tensiones intensificadas trabajo-vida, casi todos los docentes tenían responsabilidades administrativas adicionales y en la que la mayoría mantenía su compromiso, su resiliencia y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento (Day y cols., 2007).

FACTORES QUE SOSTIENEN U OBSTACULIZAN EL COMPROMISO DE LOS PROFESORES EN LOS AÑOS INTERMEDIOS. HISTORIAS DE CUATRO DOCENTES

Muchos de los docentes en esta etapa se refirieron a momentos de revaluación o crisis y atribuyeron estos a los cambios en el sistema escolar, unos ambientes de trabajo no muy buenos, acontecimientos familiares, clases difíciles y una gran implicación en cambios curriculares y pedagógicos que habían tenido pocos o ningún efecto beneficioso: "Aunque el período medio de la carrera puede ser de mayor vulnerabilidad o de mayor reflexividad, no hay pruebas concluyentes en los estudios empíricos de la enseñanza de que lleve necesariamente a la percepción de una 'crisis'" (Huberman, 1989b: 353).

Aunque la mitad de la carrera no constituya una fase característica de autocuestionamiento o de crisis para todos los docentes, para muchos es un hito importante de la vida profesional que presenta, por una parte, mayores oportunidades de progreso en la carrera pero, por otra, mayores desafíos para controlar las tensiones entre dos aspectos igualmente importantes de la vida: el docente y el personal. Esto llevó a Huberman (1993: 255) y a otros estudiosos internacionales a afirmar que "aunque los momentos difíciles pueden aparecer en cualquier fase de la carrera, hay períodos de mayor vulnerabilidad".

La inmensa mayoría de los docentes del proyecto VITAE (Day y cols., 2007) de mediana edad se las arreglaron para seguir muy comprometidos y motivados (tabla 5.1). De hecho, no parecen más "vulnerables" que sus colegas con menos o más experiencia. Como sus compañeros en los siete primeros años de ejercicio, casi uno de cada cuatro cuya experiencia estaba entre 8 y 15 años estaba tratando de mantener su compromiso y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento; y, durante esta fase, era más probable que los profesores experimentaran un mayor descenso de su compromiso que sus colegas con una experiencia entre 16 y 23 años. Nuestra investigación descubrió que, en la fase 8-15 años de la vida

profesional, es más probable que las tensiones trabajo-vida pongan a prueba su sentido de resiliencia. No obstante, se indica también que, cuando los líderes escolares y los colegas prestan un apoyo personal y profesional adecuado, muchos son capaces de aprovechar su experiencia, energía y entusiasmo, responder positivamente a su "búsqueda interior de estimulación, de nuevas ideas, retos y compromiso" (Huberman, 1989b: 352) y proseguir la búsqueda de una vida profesional en la que puedan desarrollar y ampliar su capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

	Fase 8-15 de la vida profesional	Fase 1
Trayectorias positivas	62 (76%)	38 (86
Trayectorias negativas	20 (24%)	6 (14%

Tabla 5.1. Trayectorias de compromiso profesional de docentes en las fases intermedias de la vida profesional (8-23 años de experiencia).

Fase 8-15 años de vida profesional: control de los cambios de rol e identidad, tensiones y transiciones

Con crecientes compromisos familiares y más exigencias profesionales en el trabajo (la mayoría había asumido responsabilidades administrativas y de coordinación —79%, n=68— en sus centros de trabajo), muchos docentes que se encontraban en esta fase habían empezado a afrontar retos adicionales para organizar ambos. No obstante, el intento de desenvolverse bien como gestor y como docente suscitó algunos problemas difíciles.

Huberman (1993: 255) señaló también que esta fase 8-15 años era un momento notable en el "ciclo de carrera" de los profesores: "cuando los docentes empiezan a preguntarse hacia dónde va su carrera y qué les ha aportado hasta ahora". En esta fase, están "en la encrucijada" de su vida personal y profesional, en un período de autocuestionamiento radical, de revisión del significado de su trabajo y de su vida, y planteándose serias preguntas acerca de si continuar o abandonar la enseñanza (Huberman, 1989a, 1989b, 1993). Casi dos decenios después y en el contexto de un país diferente, nuestra investigación descubrió cuestiones adicionales relativas a las intersecciones e interacciones entre sus trayectorias de vida profesional —buscar nuevos ascensos y progresos en la carrera o seguir en el aula respondiendo a la vocación inicial para enseñar— y sus trayectorias de vida personal.

Identificamos dos subgrupos, según sus niveles de motivación y compromiso:

•Subgrupo a . Compromiso sostenido: docentes con un fuerte sentido de autoeficacia y cuyas trayectorias esperadas eran de progreso en la carrera con un mayor compromiso (62) (40 de primaria: 78%; 22 de secundaria: 63%).

•Subgrupo b . Indiferencia/pérdida de motivación: docentes que sentían indiferencia y una motivación disminuida y que, muy probablemente, experimentarán una reducción de su autoeficacia en la siguiente fase de su vida profesional o incluso un cambio de carrera (20) (7 de primaria: 14%; 13 de secundaria: 37%).

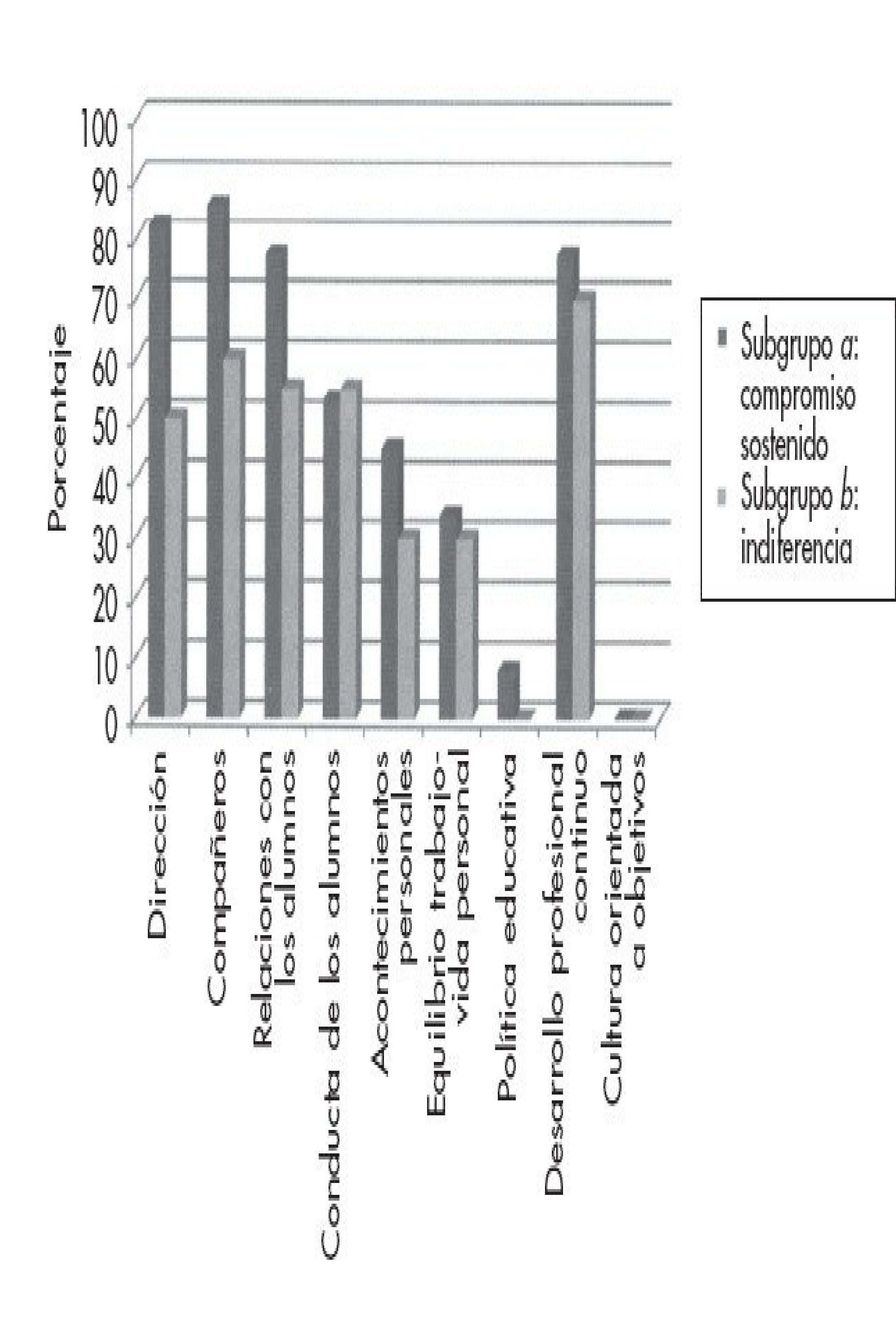
Aproximadamente el 67% de los profesores del subgrupo a tenían responsabilidades administrativas y de coordinación adicionales. Para ellos, las funciones de liderazgo constituían una parte importante de su yo profesional. Algunos buscaban nuevos ascensos, aspirando a las funciones de dirección de departamento, vicedirección y/o dirección escolar, mientras que otros, que estaban asentándose en sus actuales roles de liderazgo, estaban aprendiendo a asimilar los cambios. Sin embargo, un pequeño grupo de docentes de este subgrupo manifestaron que estaban "contentos" y "felices" con su actual equilibrio trabajo-vida y que no tenían intención de asumir nuevos roles adicionales de liderazgo o coordinación. Algunos querían centrarse en mejorar sus capacidades para enseñar a pleno rendimiento en la siguiente fase de su vida profesional, mientras que otros, sobre todo los que habían ingresado más tarde en la profesión docente procedentes de otras y que estaban cerca de la edad de jubilación, experimentaban una inmensa satisfacción en el trabajo gracias a su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje y el crecimiento de sus alumnos y alumnas.

Nuestra observación del fuerte sentido de vocación y compromiso de estos docentes que ingresaron tarde en la profesión apoya los hallazgos de otras investigaciones sobre las personas que cambian de ocupación que muestran que "en el cambio a la docencia, quienes cambian de ocupación tienen a menudo un sentido articulado de misión, un sólido sentido de compromiso, madurez y profesionalidad" (Mayotte, 2003: 681; véanse también: Arthur y cols., 1999;

Chambers, 2002; Freidus, 1994; Grier y Johnston, 2009). No obstante, como nos dirán más adelante las historias de Sam y de Jodie, tienen tanta necesidad de apoyo personal y profesional como sus colegas más jóvenes, aunque la naturaleza de este difiere mucho a causa de las diferencias de necesidades determinadas por su edad (Madfes, 1989, 1990; Mayotte, 2003).

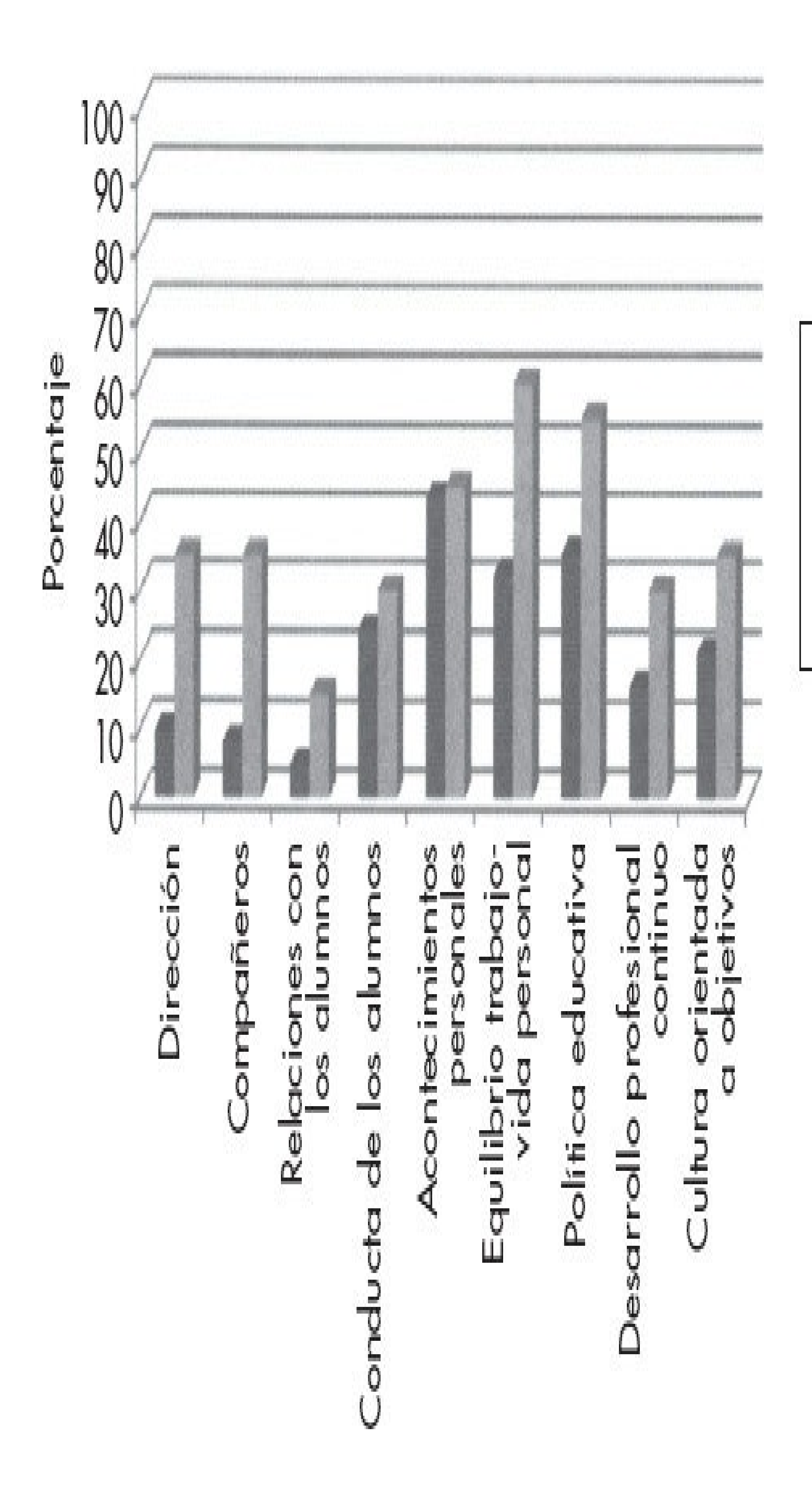
Las figuras 5.1 y 5.2 ilustran las influencias críticas positivas y negativas claves en los docentes de los dos subgrupos. Como sus colegas en los siete años iniciales de docencia, manifestaron que el apoyo personal y profesional de la dirección de la escuela y/o del departamento, la colegialidad del profesorado, las buenas relaciones con los alumnos y alumnas y unas oportunidades adecuadas de desarrollo profesional continuo eran los factores más importantes que contribuyeron a sostener su sentido de resiliencia, compromiso y su capacidad en enseñar a pleno rendimiento.

No obstante, en comparación con sus compañeros y compañeras con menos experiencia, eran más los profesores que se encontraban en esta fase de la vida profesional que tenían que hacer frente a las tensiones trabajo-vida personal. Algo más del 40% de los profesores de ambos subgrupos informaron del efecto perjudicial de los acontecimientos personales adversos sobre su compromiso y cerca del 60% de los profesores del subgrupo b señalaron la influencia negativa de las tensiones trabajo-vida personal en su sentido de resiliencia y bienestar (figura 5.2).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Cultura orientada a objetivos
Subgrupo a: compromiso sostenido
Subgrupo b: indiferencia

Figura 5.1. Influencias críticas positivas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=62) y del subgrupo b (n=20).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Cultura orientada a objetivos
Subgrupo *a*: compromiso sostenido
Subgrupo *b*: indiferencia

Figura 5.2. Influencias críticas negativas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=15) y del subgrupo b (n=10).

Fase 16-23 años de vida profesional: tensiones trabajo-vida, retos a la motivación y el compromiso

En el espacio general de los años intermedios de la vida profesional de los profesores, esta fase presentaba una proporción mayor de docentes que manifestaban altos niveles de compromiso y motivación y trayectorias profesionales positivas. En comparación tanto con sus compañeros y compañeras con más experiencia como con los menos experimentados, había menos docentes en esta fase que se enfrentaran a una disminución de la autoeficacia o el compromiso, aunque casi todos (89%: 41 de 46) tenían responsabilidades adicionales de coordinación o dirección. Esto contrasta con los hallazgos de otros estudios. Por ejemplo, Prick (1986) observó un período de "crisis" en hombres de edades comprendidas entre 36 y 55 años y en mujeres de entre 39 y 45, en cuanto a su cuestionamiento de si permanecer o no en la enseñanza.

En su revisión de la situación de la vida profesional de los profesores, Floden y Huberman (1989: 462) también descubrieron una "evidencia sugerente" que indicaba que los profesores con 12-20 años de experiencia o que tenían entre 35 y 50 años de edad tenían la sensación de estar experimentando una fase de "inventario" problemático, "durante la que uno se proyecta al final de su ciclo de carrera, un final que ahora se puede interpretar correctamente, mira a los compañeros mayores que tiene alrededor… y piensa seriamente en abandonar la profesión". Aunque la mayoría de los docentes en el período intermedio de su carrera de nuestra investigación estaban viviendo un período de "inventario", no se observaron signos claros que indicaran que estaban considerando la posibilidad de abandonar la profesión.

Se identificaron tres subgrupos, según sus niveles de compromiso y de motivación:

•Subgrupo a . Motivación y compromiso crecientes: docentes que habían visto aumentar su motivación y su compromiso a consecuencia de su progreso en la carrera y los buenos resultados y relaciones con los alumnos y alumnas, y que muy probablemente verían cómo su motivación y su compromiso seguirían creciendo (23) (17 de primaria: 63%; 6 de secundaria: 32%).

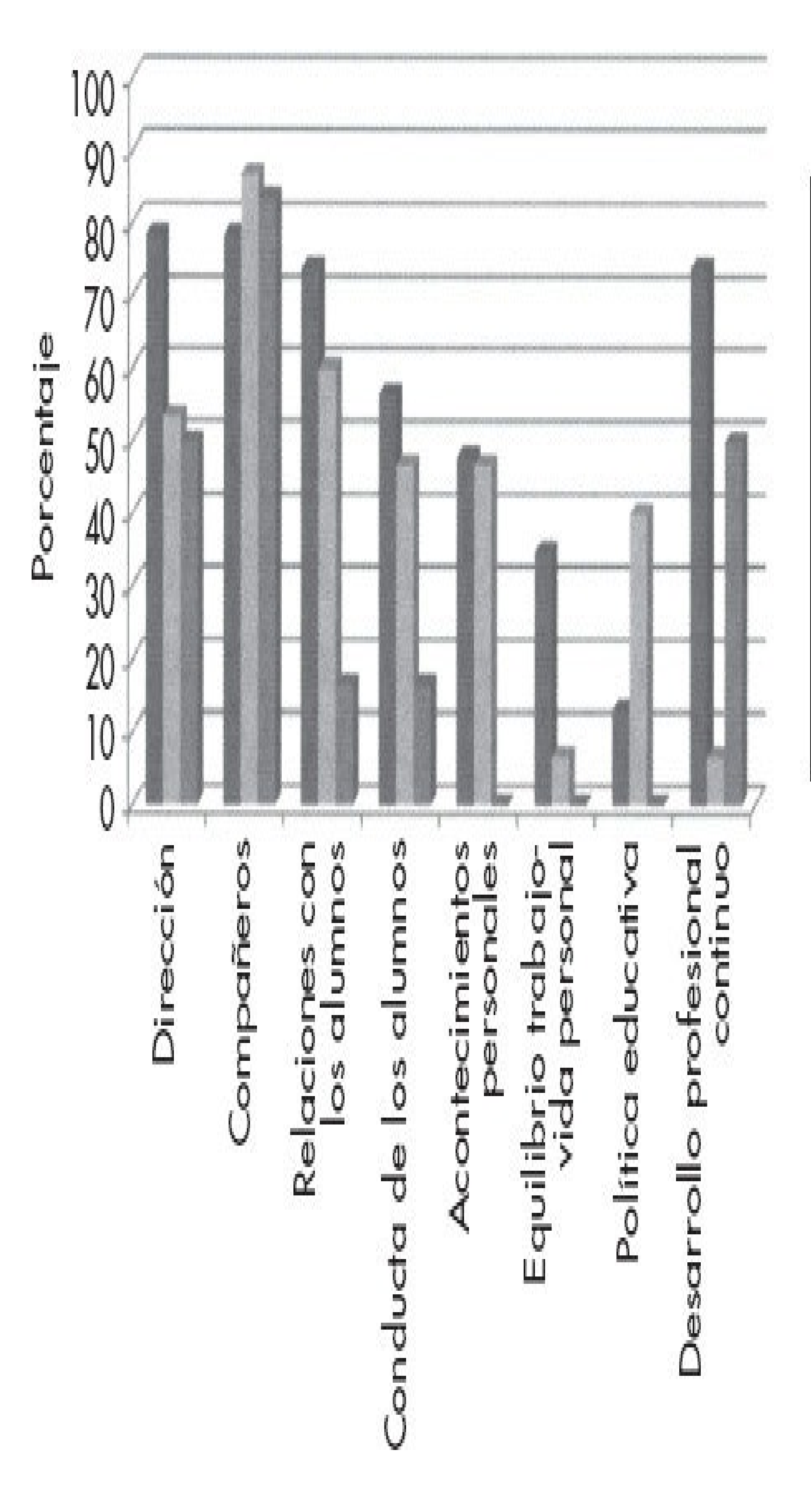
•Subgrupo b . Afrontando tensiones trabajo-vida personal: docentes que mantenían su motivación, su compromiso y su sentido de eficacia personal a consecuencia de su competencia y determinación para mejorar la administración del tiempo, y que muy probablemente afrontaran tensiones trabajo-vida en la siguiente fase de la vida profesional (15) (8 de primaria: 30%; 7 de secundaria: 37%).

•Subgrupo c . Motivación y compromiso descendentes: docentes a quienes su carga de trabajo, el control de tensiones opuestas y el estancamiento en la carrera habían llevado a la reducción de su motivación, su compromiso y autoeficacia, y cuyas trayectorias de carrera previsiblemente siguieran con una motivación y un compromiso decrecientes (6) (1 de primaria: 4%; 5 de secundaria: 27%).

Las figuras 5.3 y 5.4 ilustran las influencias críticas clave sobre el trabajo y la vida de los docentes de los tres subgrupos. Como muestra la figura 5.3, las combinaciones del apoyo de la dirección y del apoyo colegial, la buena relación con los alumnos y alumnas, la conducta positiva de estos y las oportunidades de desarrollo profesional continuo seguían desempeñando un papel importante para ayudar a los profesores a controlar las tensiones entre el trabajo y la vida personal y a impulsar y sostener su compromiso, bienestar y motivación, en especial para los que se incluían en los subgrupos a y b. En cambio, para el pequeño número de docentes cuyo compromiso y cuyo sentido de autoeficacia habían descendido tras haber trabajado con 16 o más grupos de alumnos y

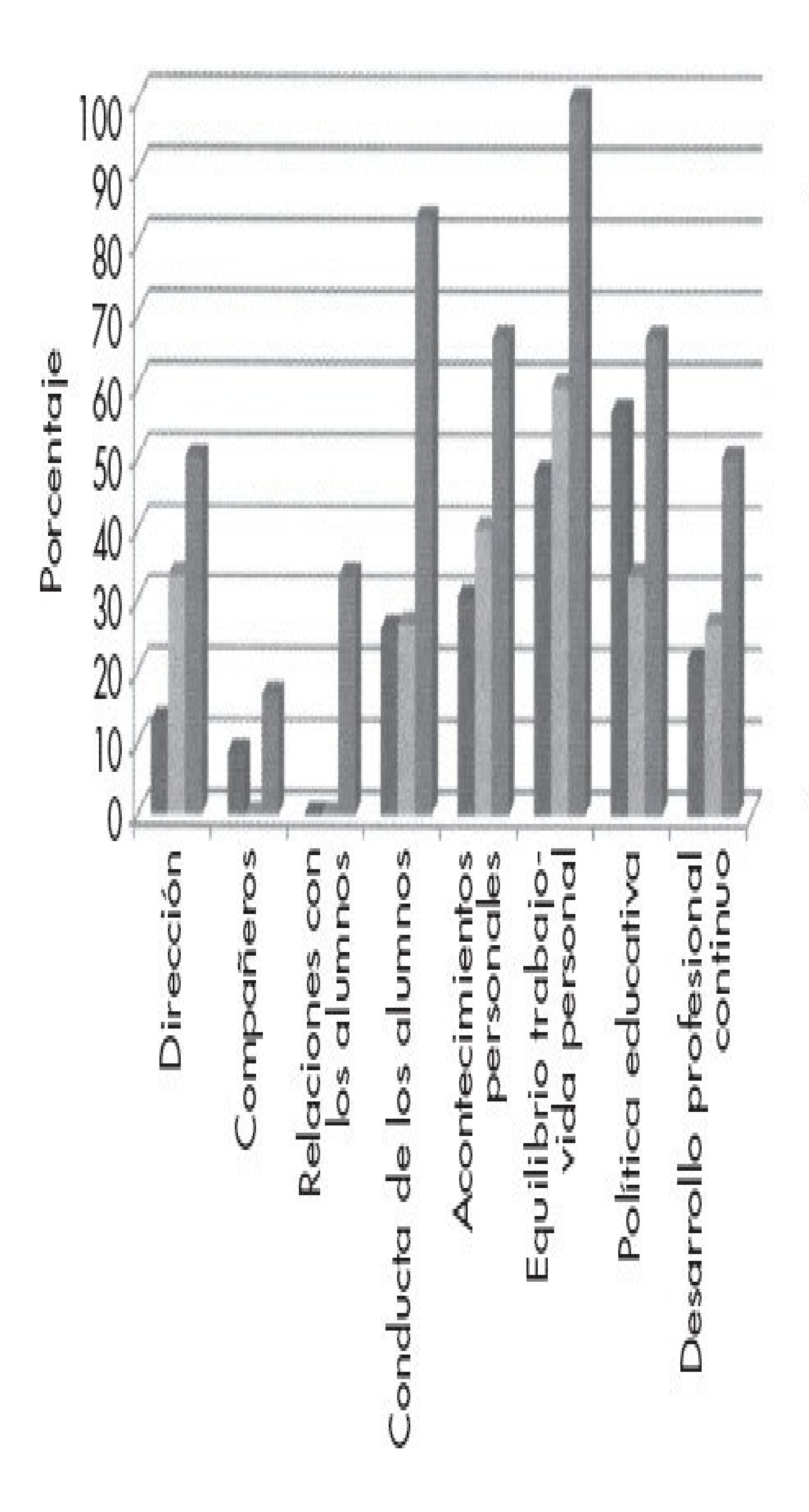
alumnas (subgrupo c), los efectos combinados de los acontecimientos personales adversos, las políticas educativas recibidas negativamente, la falta de apoyo de la dirección y colegial y las pocas oportunidades de desarrollo profesional continuo habían contribuido decisivamente, a su juicio, a su motivación decreciente y a su sensación de estancamiento de la carrera (figura 5.4).

En particular, para los profesores cuyo bienestar y cuyo compromiso estaban ya en peligro de reducirse, parecía que la conducta negativa de alumnos y alumnas y las tensiones trabajo-vida personal habían tenido efectos significativamente perjudiciales.



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Subgrupo a: mayor motivación
Subgrupo b: motivación sostenida
Subgrupo c: menor motivación

Figura 5.3. Influencias críticas positivas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=23), del subgrupo b (n=15) y del subgrupo c (n=6).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Subgrupo a: mayor motivación
Subgrupo b: motivación sostenida
Subgrupo c: menor motivación

Figura 5.4. Influencias críticas negativas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=23), del subgrupo b (n=15) y del subgrupo c (n=6).

Por tanto, habiendo sobrevivido y, en la mayoría de los casos, tenido éxito en las primeras fases de su vida profesional, la mayor parte de los profesores en estas dos fases de la vida profesional en mitad de la carrera estaban más seguros de sí mismos, eran más eficaces y más entusiastas. La inmensa mayoría había asumido responsabilidades adicionales de dirección, pero muchos y muchas también habían empezado a tener dificultades para mantener un "equilibrio de trabajo" (Floden y Huberman, 1989: 462) entre los compromisos domésticos adicionales y las exigencias profesionales.

No obstante, como muestran las historias de los cuatro docentes siguientes, cuando los directores escolares y los y las colegas prestan apoyo tanto profesional como personal y cuando las relaciones docente-alumno son armoniosas y en la escuela hay oportunidades de desarrollo y progreso profesionales, a pesar de las crecientes tensiones trabajo-vida, la mayoría de los profesores son capaces de mantener su compromiso, su sentido de eficacia y bienestar y de seguir enseñando a pleno rendimiento.

HISTORIA 1ª. Adelante y hacia arriba. Retos personales y profesionales

"Siempre me gustó la idea de trabajar con niños; nunca quise otra cosa. Todos los días, me levanto, vengo a la escuela y hago un trabajo que me encanta; no todo el mundo puede decir lo mismo… Estoy en una encrucijada importante de mi carrera" (Alison).

En este primer ejemplo, mostramos cómo el apoyo y el reconocimiento de la

dirección y la oferta de oportunidades de promoción pueden ayudar a impulsar la autoeficacia, la autoestima, el compromiso y el activismo de los profesores en esta fase clave de transición en la vida profesional.

Alison tenía 30 años y había estado dando clase durante 11. En su actual escuela de primaria, llevaba nueve años dando clase y había trabajado anteriormente en otra escuela como maestra suplente provisional. La escuela tenía 550 alumnos, estaba situada en un área urbana y su alumnado provenía de una población relativamente acomodada. Había enseñado en clases de 6º, con alumnos y alumnas de 10-11 años, durante los cuatro últimos. Tenía también responsabilidades adicionales en la escuela (coordinadora de alfabetización, coordinadora de nivel —6º—, responsable de niños superdotados).

Ser maestra había sido una de las principales ambiciones de Alison. Había trabajado primero en una guardería, ingresando posteriormente en la enseñanza gracias al “empujón” de una directora anterior que tenía fe en su habilidad para ser maestra. La calidad de la dirección escolar desempeñó un importante papel en la felicidad de Alison en la escuela. Las tres personas integrantes del equipo directivo se complementaban en sus destrezas. A ella le resultaban muy accesibles, tanto en las cuestiones escolares como en las personales: “Cualquiera de las tres personas del equipo directivo te apoyan al cien por cien, y eso es fantástico”. El equipo directivo estimuló su desarrollo profesional y ella apreciaba también el apoyo personal que había recibido de su escuela cuando tuvo que afrontar un divorcio. Además, tenía la sensación de que la directora y las otras dos personas del equipo directivo valoraban sus ideas y le permitían ser innovadora y tener las manos libres para experimentar en su rol de liderazgo: “La dirección es tan buena que, llegue lo que llegue de fuera, trabajamos con ello, lo comentamos y lo hacemos nuestro”.

A Alison también le gustaba “el maravilloso ambiente de trabajo de unos maestros entusiastas y comprometidos [en conjunto]” en su actual escuela. Las

relaciones con los colegas seguían siendo buenas y desempeñaban un papel muy importante en su satisfacción en el trabajo. En especial, le gustaba trabajar en colaboración con los tres colegas del grupo de clases del mismo nivel que coordinaba: “Todos ellos arriman el hombro y ninguno se queja”.

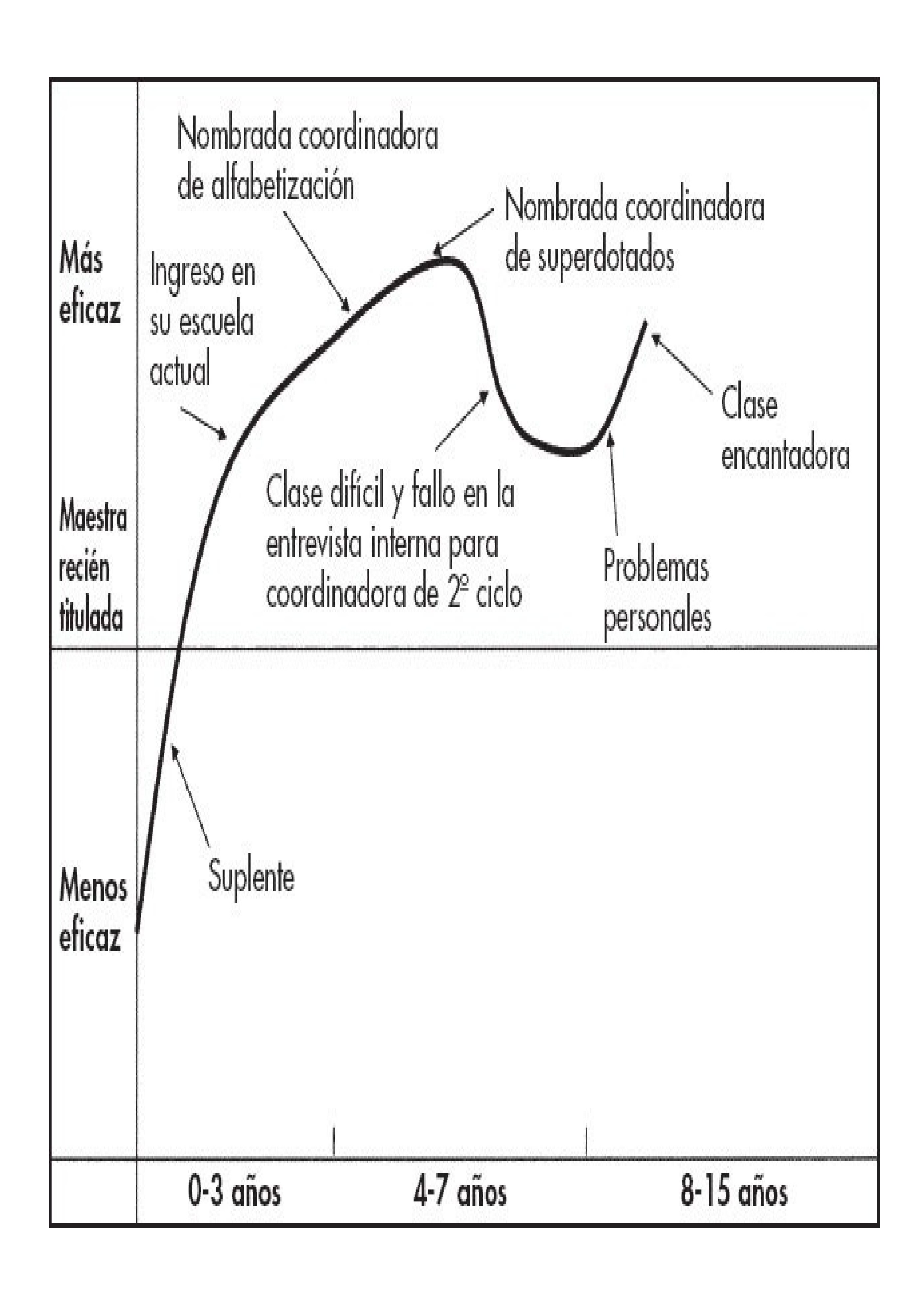
Consideraba que la presencia de una profesora de apoyo para el niño con necesidades especiales de su clase era una ventaja porque “es un par de manos extra en el aula en todos los momentos en que puede hacer falta trabajar con niños concretos”, y así podía repartir su carga de trabajo.

Alison tenía la sensación de que la conducta de los alumnos de su escuela “no era tan buena como podría ser: los niños no se preocupan mucho por los demás y tienden a vulnerar las normas de la escuela”, pero era optimista y pensaba que, cuando la normativa sobre la conducta en la escuela se pusiese plenamente al día, la conducta general cambiaría. De hecho, ya veía indicios de mejora en la escuela. Lo que más le preocupaba al respecto era la falta de apoyo parental: “Hay algunos padres que no apoyan a los maestros cuando asumen una función disciplinaria”.

No creía que al incremento general de la conducta problemática de los alumnos en la escuela hubiera afectado a las buenas relaciones que ella había establecido con sus alumnos. Creía firmemente que “hay que tener una relación especial [con los alumnos]; los niños tienen que sentirse seguros en su relación contigo y confiar en ti, sabiendo que pueden decirte cosas y que tú te ocuparás de ello adecuadamente”. Como Alison era coordinadora de todos los grupos de un nivel, ella siempre se hacía cargo de la clase más difícil de las tres. Pero estaba acostumbrada y todos los años trabajaba mucho para entablar una buena relación con su grupo. Unos años los alumnos eran más difíciles que otros y, por eso, en una línea general de autoeficacia y compromiso, su motivación fluctuaba, como demuestra su cronología de trabajo.

Su cronología indica que sus dos promociones en un período de tres años

influyeron positivamente en su vida de trabajo como maestra. Sin embargo, a causa de una clase problemática, junto con el hecho de no haber conseguido una promoción interna y su estresante experiencia de una inspección, Alison sufrió un bajón importante en su motivación y en su satisfacción con el trabajo. Un año después, el éxito cosechado al obtener un ascenso en la escuela y su nueva y “encantadora” clase volvieron a impulsar su motivación y su autoestima y, en última instancia, supusieron una contribución importante al aumento de su sentido de autoeficacia y compromiso. Reflexionando sobre su reciente divorcio, Alison tenía la sensación de que se había fortalecido como persona, porque ser una madre sin pareja suponía que tenía que obligarse a organizarse mejor en su vida personal.


Más eficaz
Maestra recién titulada
Menos eficaz
Nombrada coordinadora de alfabetización
Ingreso en su escuela actual
Nombrada coordinadora de superdotados
Clase difícil y fallo en la entrevista interna para coordinadora de 2º ciclo
Problemas personales
Clase encantadora
Suplente
0-3 años
4-7 años
8-15 años

Cronología de trabajo 8. Cronología de Alison.

A Alison le resultaba difícil ver la separación entre trabajo y vida: “Gran parte de mi tiempo personal está ocupado por cuestiones relativas a la enseñanza; gran parte de la enseñanza tiene que ver conmigo como persona. Las normas y los límites que tengo en mi vida personal son los que traslado a la clase”.

No sorprende en absoluto que, aunque “la carga de trabajo aumente y la vida social se reduzca”, Alison esté aún llena de entusiasmo con el trabajo. Había recuperado su vida personal y social. Sin embargo, aunque le encantaba pertenecer a la profesión docente, en situaciones sociales, siempre tenía que ponerse a defender a los maestros y el sistema educativo. Daba la sensación de que las personas ajenas a la enseñanza y los padres preferían centrarse en la prensa negativa que en los logros de los profesores: “A veces, cuando dices que eres maestra, arruinas la conversación”.

Alison tenía la sensación de que la fase actual de su vida profesional era notablemente diferente de las anteriores. Había disfrutado del reconocimiento profesional que habían conllevado sus primeras promociones y le había producido una satisfacción inmensa su sentido de autoeficacia en rápido crecimiento. Sin embargo, al principio de esta fase, se sentía intranquila y “nerviosa” y solo alcanzaba a preguntarse qué pasos tenía que dar para progresar en su carrera: “¿Debo marcharme o debo permanecer en esta escuela?”; “¿es hora ya de aspirar a alguna vicedirección?” Tuvo que atravesar un período nada exitoso de búsqueda del ascenso. Ahora se sentía más “tranquila” y contenta y ya no buscaba ningún ascenso en la escuela. Disfrutaba dirigiendo un “gran y apasionante empujón” a la lectoescritura y sabía que, al año siguiente, daría clase a un curso de un nivel distinto: ¡otro reto diferente!

Así pues, tras 11 años de docencia, Alison seguía sintiéndose “muy ocupada” y

“comprometida”. Tenía la sensación de “haber revivido”, aunque comprendía que, si quería llegar a ser vicedirectora, tendría que dejar su actual escuela cuando surgiera la oportunidad.

HISTORIA 2ª. Valores opuestos

“No puedo regurgitar lo mismo todos los años, sobre todo cuando tengo un currículo prescrito muy definido en cuanto a los objetivos y a la metodología de lengua y matemáticas. Uno tiene que comenzar a hacerlo suyo y eso es lo que he tratado de hacer” (Philip).

Este segundo ejemplo muestra que el desafío de implementar unas políticas nacionales con las que el maestro no esté de acuerdo y el conflicto entre sus valores educativos y los de la dirección de la escuela solo sirve para desestabilizar su compromiso y su motivación, a pesar del apoyo positivo de los compañeros.

▪

Philip tenía 49 años y había estado dando clase a niños de 6-7 años durante 21, en su escuela de educación primaria actual en una área urbana de 325 alumnos. Era su primera escuela. Philip era también coordinador de primer ciclo y coordinador de matemáticas en esta escuela de bajo nivel socioeconómico y de bajo rendimiento académico. En este centro, la proporción de alumnos para quienes el inglés era su segundo idioma era muy elevada (37%) y se hablaban 43 idiomas. Alrededor del 35% de los alumnos de la escuela estaban en el registro de necesidades educativas especiales, muy por encima de la media nacional.

▪

Originalmente, Philip se había formado como contable, pero tenía la sensación de que él era, más bien, una “persona de trato con la gente”. Un amigo, que ya

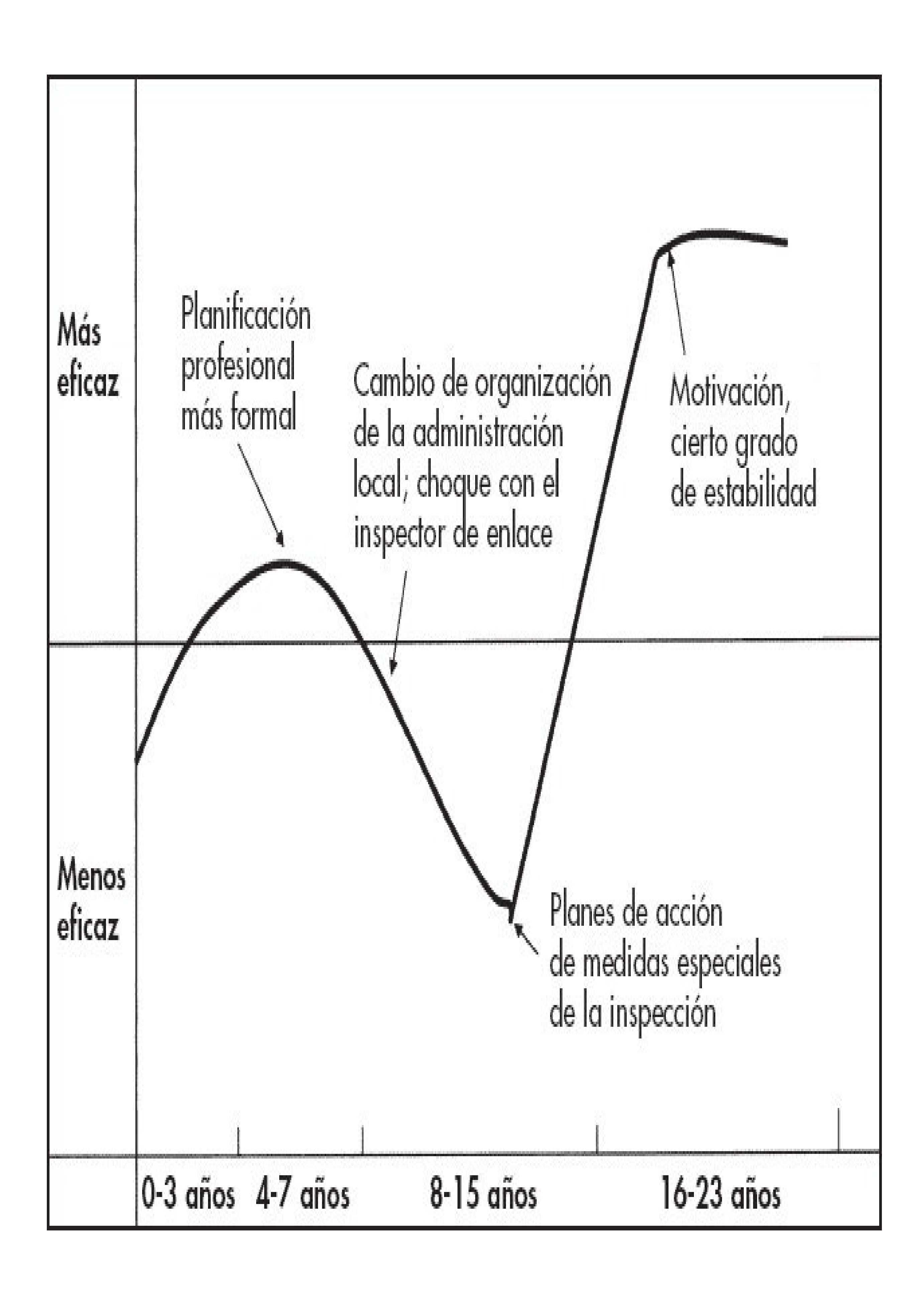
era maestro, le dijo que lo veía apto para dar clase en una escuela primaria y, en sus propias palabras, decidió “darse una oportunidad”. Comenzó a enseñar “queriendo contribuir al desarrollo de sus alumnos como pensadores críticos e independientes”, pero ahora está “mucho menos” convencido de poder hacerlo. En cambio, se dio cuenta de que empleaba “innumerables horas en un papeleo nada productivo, y que sería más útil dedicarlas a enseñar”. Decía que el sistema nacional de inspección escolar producía el impacto más negativo en su trabajo como maestro y estaba “muy insatisfecho” con el tiempo que tenía para reflexionar y trabajar con sus compañeros.

Philip creía que el origen socioeconómico de sus alumnas y alumnos “probablemente” influyera en su trabajo como maestro. Dada la alta tasa de movilidad y el elevado nivel de privación de la zona de recepción de alumnos y alumnas (por ejemplo, muchas familias estaban en alojamientos provisionales, en un área pobre, racialmente muy mezclada), los maestros tenían que “trabajar mucho más para motivar a los padres”. “Muchos están en alojamientos provisionales y hay problemas de puntualidad, asistencia y motivación de alumnos y alumnas para estudiar”.

No obstante, seguía estando muy comprometido con la enseñanza, sobre todo porque: “tengo una clase encantadora… su conducta es excelente y su motivación es buena”. Aprovechaba el “currículo de la calle” y había organizado con su clase visitas creativas fuera de la escuela. Esto había influido positivamente y, a causa de ello, se sentía más motivado para trabajar. Philip confiaba más en su capacidad para influir positivamente en el rendimiento de sus alumnos, y le complacía mucho la retroinformación positiva de los padres y del rendimiento académico de sus alumnos. Aunque veía que su autoeficacia había descendido provisionalmente a causa de los resultados de sus alumnos en las pruebas nacionales, su satisfacción con el trabajo había seguido siendo alta. Las oportunidades de participar en la formación profesional continua tuvieron la mayor influencia positiva en su trabajo como maestro. Había terminado un máster, lo que ampliaba su visión académica sobre la enseñanza. A consecuencia de él, se sentía más autónomo, con más dominio de las situaciones y más comprometido.

La cronología de trabajo de Philip indica que la planificación formal y las medidas especiales de la inspección habían afectado a su moral y a su sentido de autoeficacia. No obstante, creía que siempre le habían prestado apoyo en cuestiones profesionales y personales. Cuando la escuela estaba sujeta a “medidas especiales”, el vicedirector se convirtió en director y trabajó junto con los maestros para descubrir “en qué íbamos mal”. Philip tenía también la sensación de que el compromiso y la autoeficacia de los demás maestros eran muy importantes para él. Disfrutaba con la buena cooperación y apoyo profesional de sus compañeros y pensaba que su rendimiento se había beneficiado del buen trabajo en equipo entre los maestros y maestras que compartían la idea de que “todos estamos en el mismo barco y tenemos que empujar juntos; si no, el barco se hundirá”.

Así pues, el compromiso de Philip con la enseñanza había variado con el tiempo y había una relación entre esto y las variaciones y cambios de las políticas educativas. A finales de la década de 1980, sentía que “estaban debilitando sus valores” con la introducción del currículo nacional, que era más prescriptivo de lo acostumbrado. Aprobaba las tendencias actuales hacia una enseñanza dirigida a toda la clase y se sentía más seguro con las estrategias nacionales. No obstante, lamentaba lo que vivía como menos oportunidades de ser creativo en el aula y le molestaba tener que seguir lo que presentaba como un currículo “prescriptivo”. Creía que era un buen maestro y que los resultados de unas pruebas definidas de un modo muy estricto tenían poco que ver con su enseñanza porque dependían mucho de la calidad del grupo concreto de alumnos. Ya no le preocupaba cumplir los objetivos porque “no son realistas y, si no son realistas, no puedes alcanzarlos ni ser un fin en sí mismos”.


Más eficaz
Menos eficaz
Planificación profesional más formal
Cambio de organización de la administración local; choque con el inspector de enlace
Motivación, cierto grado de estabilidad
Planes de acción de medidas especiales de la inspección
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años

Cronología de trabajo 9. Cronología de Philip.

Una de las convicciones más fuertes de Philip era que la enseñanza y el aprendizaje deben ser divertidos y creativos y en esto estaba en conflicto con el espíritu de la escuela, lo que tenía un efecto perjudicial sobre su sentido de autoeficacia. El conflicto había empezado con el nombramiento de una nueva directora, para quien “los resultados lo son todo”. “Parecía obsesionada con el seguimiento del rendimiento de los niños y con medir cosas más que con el aprendizaje creativo”.

Philip decía que la nueva directota era “autocrática”. Ya no disfrutaba trabajando en la escuela y había “perdido la autonomía otorgada por el último director”. Además, se sentía constreñido por la cultura de la escuela regida por objetivos. También se sintió “destrozado cuando la escuela volvió a un sistema de papeleo abrumador”. Las constantes exigencias del papeleo estaban sofocando su creatividad. Además, se daba cuenta de que su rol profesional había comenzado a invadir su vida personal. Se sentía frustrado e infravalorado e incluso consideró la posibilidad de dejar la escuela.

HISTORIA 3ª. Cansado y atrapado, pero sin perder el compromiso. Una incorporación tardía a la profesión

Este tercer ejemplo ilustra cómo la falta de apoyo de la dirección y de reconocimiento de las particulares necesidades personales y profesionales de los maestros incorporados tardíamente a la docencia, complicada con la conducta desafiante del alumnado y las incesantes reformas del gobierno pueden contribuir a la reducción de las ambiciones profesionales. En consecuencia, aunque todavía se sienta comprometido para hacer algo positivo, este maestro había comenzado a vislumbrar el final de su vida profesional.

Sam trabajaba en la misma escuela y en el mismo departamento que Philip. Tenía una edad similar, pero mucha menos experiencia docente, nueve años, que, salvo uno, los había pasado en la escuela actual. El contraste era pronunciado. A diferencia de Philip, Sam había ingresado tarde en la profesión docente, después de 20 años en la industria. Previendo el despido, se había reconvertido, formándose como maestro de matemáticas y de TIC. Su única responsabilidad fuera del aula era la de “coordinador de vestuarios”.

De la enseñanza, le había atraído, en sus propias palabras, la “interacción con los jóvenes y la oportunidad de ayudarlos a conseguir todo lo que sean capaces”. Al cabo de nueve años, seguía siendo así. La idea de compartir conocimientos y “ayudar a las personas a desarrollarse de la mejor manera posible” todavía lo motivaba en su enseñanza y el nivel actual de su compromiso, satisfacción con el trabajo y autoeficacia era “muy alto”, aunque “ligeramente menor que hace tres años”, a causa de la “interferencia” del gobierno y del equipo directivo de la escuela. Esta se había convertido en “víctima de su propio éxito”, y los maestros estaban “teniendo que correr para no moverse del sitio”.

Definía a los alumnos de su actual escuela como “fantásticos” y sus relaciones con ellos como “buenas en general”. Le importaba mucho el rendimiento de cada persona y disfrutaba compartiendo sus éxitos. Aunque estaba muy disgustado por el deterioro de la conducta del alumnado en su escuela, no creía que fuese “tan mala como en otras escuelas de la misma zona”. No obstante, parecía que “empeoraba cada año” y estaba teniendo efectos negativos en su actividad docente. La idea de Sam era que tenía un trabajo que hacer y que lo haría lo mejor que pudiera, pero sin dejar que acaparase todo su tiempo. Por ejemplo, le molestaba tener que corregir en casa. Disfrutaba trabajando en su escuela “la mayor parte del tiempo”, y tenía sensaciones positivas respecto de sus colegas. Sin embargo, creía que, aunque la escuela le diese su apoyo, faltaba comunicación entre la dirección de la escuela y el departamento. La falta de apoyo del equipo directivo iba en contra de su autoeficacia y de su compromiso como maestro.

Las pérdidas recientes de su padre y de un amigo, junto con la implicación de su esposa en un accidente, le habían llevado a cuestionar sus prioridades. Como estaba convencido de que "la vida es mucho más que trabajar", había decidido reducir su carga de trabajo en la escuela en determinados momentos de la semana, con el fin de poder utilizarlos como tiempo de calidad para su esposa y para él. Como Philip, estaba decepcionado por la influencia negativa de las iniciativas y estrategias externas, "la mayoría de las cuales no han sido muy bien pensadas o puestas a prueba adecuadamente". Sentía que su compromiso seguía en pie, pero que, "a veces, podía cuestionar su motivación". Estaba considerando la posibilidad de jubilarse anticipadamente.

HISTORIA 4ª. Compromiso sostenido, pero autoeficacia en declive e indiferencia potencial

"Es un trabajo, pero una tiene que alcanzar el equilibrio adecuado. Es un trabajo en el que todo está dicho y hecho… No me veo en la enseñanza hasta los 65 años. No creo que pueda sobrevivir más de otros seis años" (Jodie).

En la fase 8-15 años, el reconocimiento profesional y el apoyo personal de la dirección de la escuela siguen operando como estímulos importantes de la autoeficacia y el compromiso de los docentes. La historia de Jodie, sin embargo, ilustra hasta qué punto los efectos perjudiciales de las reformas tanto de ámbito nacional como de una escuela en su conjunto, junto con las preocupaciones familiares relacionadas con la edad, pueden llevar a los profesores a reconsiderar su compromiso continuado con la enseñanza, a pesar de su compromiso sostenido de servir a las necesidades de aprendizaje y de rendimiento de los niños.

▪

El instituto en el que trabaja Jodie atendía a más de 1.000 alumnos de entre 11 y

16 años, de nivel socioeconómico elevado y situado en una zona semirrural; menos del 1% de su alumnado tenía el inglés como segundo idioma. Era el tercer centro en el que trabajaba y llevaba en él cinco años.

Con 42 años y habiendo ingresado en la profesión más tarde de lo acostumbrado, Jodie lleva ocho años en la enseñanza. La docencia era su segunda profesión; antes había trabajado como policía. Había ingresado en la enseñanza por el desafío y el estímulo intelectual que veía que ofrecía y por lo que le gustaba su materia. A este respecto, seguía la trayectoria de sus hermanos y hermanas, todos los cuales habían comenzado su vida laboral en otras profesiones antes de convertirse en profesores.

“Como policía, tratas con personas, pero con un número muy reducido en comparación con la cantidad de vidas de chicos con la que tratas en el instituto. Eres responsable de todas y cada una de ellas, mientras que en el trabajo policial solo puedes hacer algo en tu turno de 8 horas”.

Al pasar de la policía a la enseñanza, tuvo una mala evaluación inicial en el primer centro en el que estuvo y había necesitado mucho apoyo de su director de departamento.

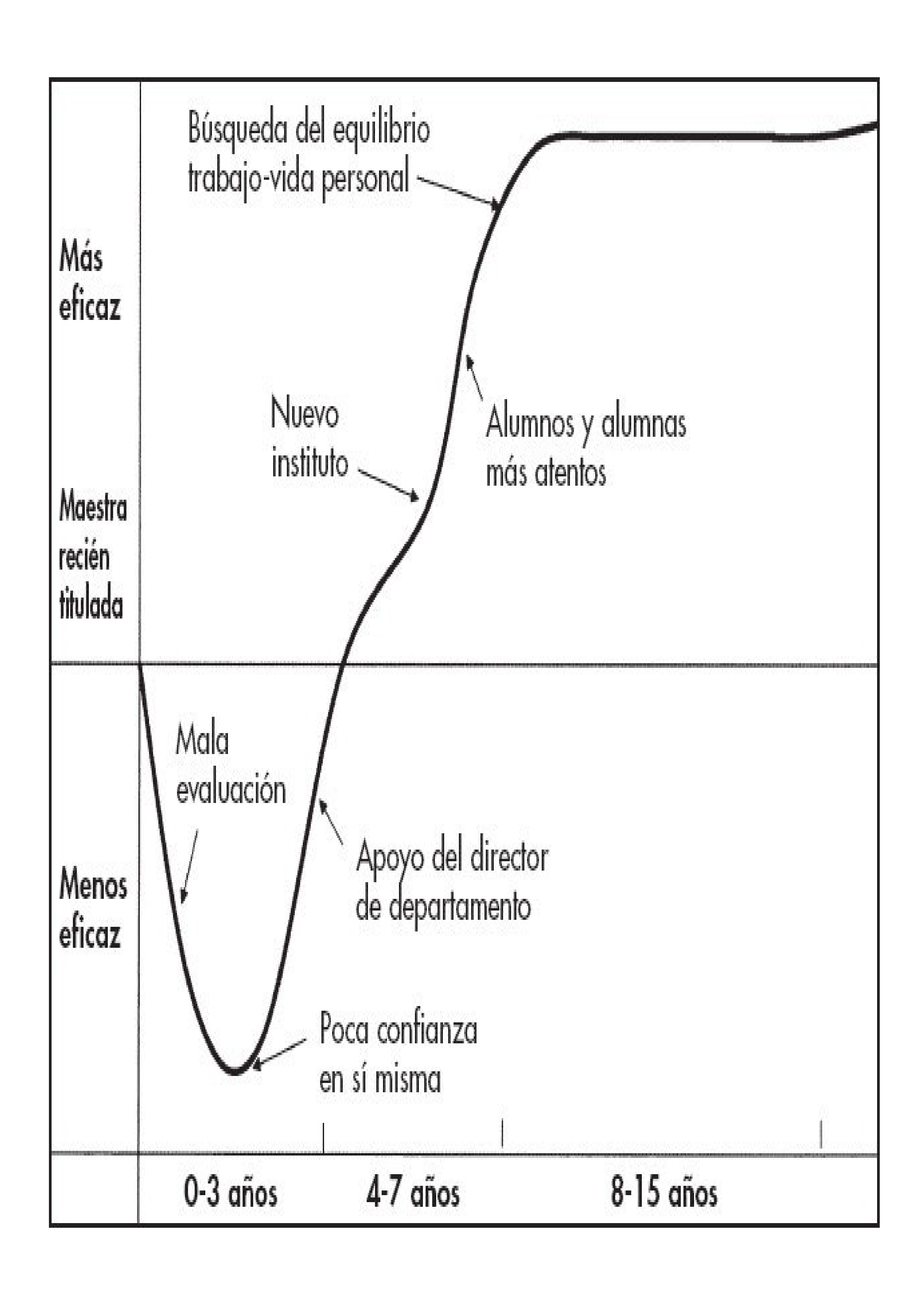
Durante los cinco años que llevaba en su instituto actual había sido ascendida a vicedirectora del departamento de lengua. En principio, esto le había dado un impulso adicional a su autoeficacia y su motivación, aunque a ella no le interesaran más ascensos por sus problemas familiares. Decía que trabajaba entre 51 y 60 horas semanales y que se llevaba trabajo a casa. Del trabajo decía que “siempre te rebosa, con independencia de lo que hagas” y “con frecuencia” sufría un elevado nivel de estrés, sintiéndose a menudo “culpable” porque siempre tenía la sensación de que había más que hacer. Como en los casos de la mayoría de los profesores de nuestra investigación, decía que no tenía tiempo suficiente para planificar ni tiempo para reflexionar sobre su ejercicio docente.

El apoyo del equipo directivo era la influencia más positiva en su compromiso y su bienestar. Ella valoraba también el apoyo del profesorado a su alrededor (“el departamento… muy cercano, nos quejamos mucho juntos”) y la “sensación de comunidad con los profesores”. Decía: “en clase es donde soy más feliz”. No obstante, la actuación de sus alumnos en las recientes pruebas nacionales no había sido todo lo buena que se preveía y esto ha sido para ella como “un mazazo”.

La cronología de trabajo de Jodie muestra el incremento de su sensación de confianza en su autoeficacia en el instituto, con una fase de meseta más reciente.

Mencionaba a sus alumnos como su principal fuente de felicidad y alegría, presentándolos como “buenos chicos” con quienes había establecido buenas relaciones. La conducta de los alumnos de su instituto era “en general, muy buena”.

Como Sam, Jodie también acusaba mucho lo que vivía como influencias negativas de los “infinitos” cambios e iniciativas externos que se imponían al profesorado. Le molestaba especialmente la “cultura impulsada por objetivos” y los cambios en los sistemas de evaluación. Consideraba que se había “vaciado” su filosofía de la enseñanza de la lengua y era reacia a cambiar su forma de enseñar. También le estresaban los constantes cambios en el instituto, algunos de ellos “diarios”. Su instituto estaba convirtiéndose en un centro “especializado” en ciencias y a Jodie le molestaba que la lengua pudiera acabar siendo una “materia secundaria”. Por todo ello, estaba “muy resentida” y su motivación había descendido en los tres últimos años. Su marido planeaba jubilarse al cabo de unos seis años, momento en el que también ella consideraría la posibilidad de un “cambio total de estilo de vida”.


Búsqueda del equilibrio trabajo-vida personal
Más eficaz
Nuevo instituto
Alumnos y alumnas más atentos
Maestra recién titulada
Mala evaluación
Apoyo del director de departamento
Menos eficaz
Poca confianza en sí misma
0-3 años
4-7 años
8-15 años

Cronología de trabajo 10. Cronología de Jodie.

CONCLUSIONES: LOS PROFESORES EN LA ENCRUCIJADA

A estas alturas de su carrera, una serie de docentes habían experimentado diferentes sistemas y diferentes funciones. Pasados los entusiasmos con los ojos abiertos de la juventud pero antes de llegar a la fase final de su carrera, muchos docentes en mitad de la carrera se basaban en el conjunto de sus experiencias de vida y de profesión para mantenerse aún abiertos al cambio e interesados en él, así como saludablemente escépticos con respecto al mismo. (Hargreaves, 2005: 980).

Aunque la mayoría de los profesores que se encuentran en el período intermedio de su vida profesional no abandonan la enseñanza, experimentan, no obstante, una fase crítica de transición en relación con su nivel de compromiso. Como indicaban algunos y algunas “docentes en mitad de la carrera” en el estudio de Hargreaves (2005: 981), albergaban “una doble empatía” con los profesores principiantes, así como con los y las colegas más veteranos y, en efecto, ellos mismos se sentían “en el medio”.

Las historias de los cuatro docentes de este capítulo revelan, no obstante, un cuadro de la vida de los profesores complejo, más matizado aun del que presentaba Hargreaves. Aunque la mayoría seguían comprometidos, las tensiones causadas por las crecientes exigencias de la burocracia, el deterioro del comportamiento de los alumnos, el creciente énfasis puesto en satisfacer los objetivos de rendimiento impuestos en el trabajo y los cambios en las circunstancias de la vida personal los situaban en una encrucijada de compromiso.

Por tanto, es crucial la medida en que los directivos y otras personas preocupadas por la elevación de los niveles en las escuelas y en las aulas

reconozcan los nuevos retos, frustraciones y necesidades diferenciadas de desarrollo personal y profesional de estos profesores y los apoyen, porque probablemente sea esta fase de la vida profesional y personal, más que cualquiera otra, la que influya en su compromiso y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento durante los siguientes 10-20 años de su trabajo en la escuela.

6

Profesores veteranos. Mantener el compromiso, ejercer la resiliencia

AUNQUE EL TRABAJO DE ROSENHOLTZ señala adecuadamente la importancia de la dirección y de la cultura de la escuela para apoyar el aprendizaje y el rendimiento de los profesores, también corre el riesgo de simplificar en exceso las condiciones que afectan a estos. Este capítulo examina los efectos de un conjunto más amplio de influencias críticas con el fin de aumentar la comprensión del trabajo y de la vida de este importante grupo de docentes "veteranos" con amplia experiencia. Utilizaremos las experiencias de cuatro educadores, dos de primaria y dos de secundaria, comentar la investigación que trata de descubrir y comprender cómo y por qué los docentes veteranos mantienen o no su motivación, su compromiso y su sentido de resiliencia en el tercer y el cuarto decenios de ejercicio profesional.

Los profesores mayores no siempre siguen creciendo y aprendiendo y pueden acabar cansados de su trabajo. Además, el beneficio de la experiencia puede interactuar con las oportunidades educativas. Los docentes veteranos que se encuentran en entornos que enfatizan el aprendizaje continuo y la colaboración siguen mejorando su rendimiento. (Rosenholtz, 1984).

INVESTIGACIONES RECIENTES

Gran parte de la investigación sobre el profesorado se ha centrado en las primeras fases de su trabajo y de su vida, a causa del problema particularmente apremiante y continuado de las bajas en la profesión de estos y estas docentes (Ingersoll, 2003). En cambio, sabemos relativamente poco de la naturaleza de las tensiones y retos a los que se enfrentan quienes han acumulado una cantidad importante de experiencia docente (es decir, los llamados profesores "veteranos") y cómo y por qué se las han arreglado (o no) para seguir cumpliendo su vocación original (Hansen, 1995). Durante toda su vida profesional, estos docentes habrán tenido que afrontar presiones y tensiones profesionales, laborales y personales que probablemente, a veces, como mínimo, hayan puesto en cuestión sus valores, creencias y prácticas y, quizá, al final los hayan debilitado: en unos casos, se debilitará su voluntad de continuar en el trabajo y, en otros, su capacidad de seguir enseñando a pleno rendimiento en el aula como compromiso personal.

En el capítulo 2, comentamos que, en muchos países, han cambiado las ideas sobre la profesionalidad a medida que las prioridades educativas nacionales se han centrado más en la rendición de cuentas con respecto al rendimiento de los estudiantes, tal como lo definen las pruebas y exámenes nacionales; y que la aparición y el crecimiento de estas prioridades han ido acompañadas del desarrollo y el uso de estándares y de sistemas de inspección y evaluación de carácter nacional. Algunos autores han señalado como efectos de ello la reducción de la autonomía del profesorado y el cuestionamiento de las identidades tradicionales (Friedson, 2001; Ozga, 1995; Sachs, 2003).

Asimismo, en muchas naciones industrializadas, el profesorado va envejeciendo (OECD, 2005) y, aunque los gobiernos son conscientes de ello y de la necesidad de planear la incorporación de profesionales con menos experiencia y/o más jóvenes, no parece que se hayan tenido en cuenta otras consecuencias relativas a

los efectos sobre la calidad de la educación tras la desaparición de unos docentes que han prestado servicio en los centros escolares durante más de 24 años.

Nuestra investigación VITAE (Day y cols., 2007) descubrió, por ejemplo, que los profesores con más experiencia, veteranos, sobre todo quienes han dado clase en institutos de secundaria, corren un mayor riesgo de que se reduzcan su compromiso y su eficacia (tanto en cuanto a su eficacia percibida en el aula como en cuanto a la eficacia medida por el progreso y el rendimiento de sus alumnos). Además, aparecen problemas de movilidad y de permanencia, sobre todo en los casos de los docentes de centros que prestan servicio a comunidades desfavorecidas y quienes atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos resultados replican los encontrados en investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido, Australia y Europa, que sostienen que:

Los factores principales que han influido en las decisiones de los profesores de quedarse o marcharse han sido las influencias organizativas. La mayoría de los profesores ingresan en la profesión con un compromiso inicial con la enseñanza y con los estudiantes, pero descubren que estos factores de la estructura y la organización de los centros operan en contra de su sentido de profesionalidad. (Certo y Engelbright Fox, 2002: 69).

Muchos estudios de investigación sobre la permanencia de los docentes se centran de un modo demasiado estricto en las bajas, como resultado, evaluable externamente, de la pérdida de compromiso, en vez de en las formas en que pueden debilitarse el bienestar y el compromiso. Otros enfatizan el estrés de los profesores, de nuevo un resultado de las presiones que conducen a la pérdida de compromiso. La mayoría de estos estudios tienden a basarse en autoinformes de los profesores y se centran en la búsqueda de soluciones para su permanencia física. Dinham y Scott (1996, 2000), por ejemplo, presentaban informes detallados de características personales de los profesores en su trabajo e identificaban las condiciones de trabajo en las escuelas como factores clave de las bajas de los profesores. Son estas: tamaño de las clases, recursos docentes, burocracia, sensación de autonomía, participación en los procesos de decisión de

la escuela y del aula, categoría personal y salario.

Lo que queda claro en las investigaciones solventes más recientes es que la antigua teoría tradicional de los factores de higiene (Herzberg y cols., 1959) no se sostiene. La mera adición de estos factores extrínsecos que invitan a los profesores a permanecer en la profesión (por ejemplo, el salario) sin que, al mismo tiempo, se reduzcan los factores de insatisfacción (por ejemplo, aumento de la burocracia y disminución de la autonomía en clase) no mantienen el compromiso de los profesores (Dinham y Scott, 1996, 2000; Nias, 1989a).

Otra limitación es que estos estudios no se centran en las relaciones entre los efectos positivos o negativos del envejecimiento, los cambios sociales y políticos y el ambiente de trabajo y la eficacia de los profesores. Sin embargo, estas cuestiones son cruciales para todas las personas interesadas por la elevación y el mantenimiento de los niveles de enseñanza, aprendizaje y rendimiento de los alumnos. En un sentido real, por tanto, la permanencia física, aunque importante, no lo es tanto como la permanencia de la calidad del profesorado. En una época en la que, en muchos países, el perfil de edad de los profesores se inclina hacia quienes cuentan más de 20 años de experiencia y en la que es poco probable que la mayoría de ellos se sientan capaces de cambiar de profesión por razones económicas y domésticas, creemos que es importante también investigar si las exigencias y los retos en el transcurrir del tiempo han debilitado la sensación de bienestar y el compromiso de estos docentes y, en consecuencia, su capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

Consideramos, pues, la permanencia como un proceso más que como un resultado. Sabemos que estos docentes han sobrevivido hasta convertirse en veteranos, pero sabemos relativamente poco acerca de las condiciones que han aumentado o reducido su sentido de compromiso y de bienestar, y la relación de estas con su capacidad sentida de enseñar a pleno rendimiento.

A medida que envejecen los profesores, aumentan los problemas de

mantenimiento de la energía en el complejo y persistentemente exigente trabajo de enseñar a niños y jóvenes, cuyas actitudes, motivaciones y comportamientos difieren mucho de los de aquellos con quienes los profesores veteranos se iniciaron en sus carreras profesionales. Además, los mismos planes profesionales de los profesores habrán cambiado en respuesta a sus experiencias ante muchas reformas políticas y sociales, directivos escolares y grupos de estudiantes, así como debido al proceso de envejecimiento y a circunstancias personales imprevistas.

La persistencia de esas combinaciones de retos, que forman parte de la experiencia de la mayoría de quienes trabajan durante períodos prolongados de la vida en una misma ocupación, pueden haber comenzado a pasar factura sobre la motivación, el compromiso y la resiliencia, que son esenciales para la buena disposición y la capacidad de los profesores veteranos de mantener su enseñanza a pleno rendimiento.

La necesidad de comprender los retos de la enseñanza a pleno rendimiento durante una larga carrera profesional en el trabajo y en la vida de los docentes veteranos en estos contextos es, pues, especialmente importante. Es importante también porque ellos constituyen la mayoría del profesorado de los centros escolares de muchos países occidentales (OECD, 2005). Por cada docente que deja la escuela, hay otros muchos que permanecen. Así pues, lo que los mantiene creyendo y demostrando a diario que pueden seguir y siguen influyendo positivamente en la vida de los niños a los que dan clase es, por tanto, enormemente importante para el personal directivo, los compañeros y, más importante aun, para los alumnos.

El agotamiento y el abandono de la profesión, que tanto preocupan, pueden constituir la punta de un iceberg enorme. ¿Qué subyace bajo la superficie? ¿Qué factores ayudan u obstaculizan la capacidad de enseñar a pleno rendimiento de quienes más experiencia tienen? ¿Quiénes son los llamados “veteranos”?

LA DEFINICIÓN DE LOS DOCENTES “VETERANOS”. UNA ENMARAÑADA RED

Según el Oxford English Dictionary (2006: 853), “veteran”[7] procede de la palabra latina veteranus, que significa “viejo”. “Veterana” es “una persona que ha tenido una larga experiencia en un campo concreto”. Basándonos en esta definición, “docentes veteranos” son quienes hayan desempeñado la profesión docente durante un largo período de tiempo. Sin embargo, en la bibliografía no hay consenso acerca de la magnitud de la experiencia que permite calificar a un docente de “veterano”. En algunos estudios (Rich y Almozlino, 1999; Teitelbaum, 2008), ya se consideran veteranos los profesores con siete u ocho años de experiencia; en cambio, otros consideran veteranos a los docentes con 15 e incluso con 35 años de experiencia (Brundage, 1996; Cohen, 1988). Esta falta de claridad, particularmente el uso intercambiable de experimentado y veterano en la bibliografía (Feiman-Nemser, 2003; Kauffman y cols., 2002; Moore Johnson y Kardos, 2002; Snoeyink y Ertmer, 2002), hace pensar en la homogeneidad profesional de este grupo de docentes, por lo que no aporta nada al conocimiento ni a la comprensión del carácter diferenciado del trabajo y la vida de los profesores en diferentes fases de sus carreras. Por ejemplo, es muy probable que los docentes “veteranos” con seis o siete años de experiencia tengan unas identidades y características profesionales distintivamente diferentes de quienes han prestado servicio en la enseñanza durante más de 30 años. Por tanto, las ideas al uso acerca de los docentes veteranos no permiten un examen detallado de las características y la eficacia de los profesores mayores, con mucha experiencia, que son la mayoría en muchos países.

También conviene señalar, como en el estudio de Margolis (2008) sobre los informes acerca de los ciclos de carrera de los docentes, que un profesor veterano no es necesariamente un profesor experto. Esta observación concuerda con la crítica que hacen Huberman (1993) y otros estudiosos de la “teoría de etapas” tradicional, que conceptualiza el aprendizaje y el desarrollo profesionales de los profesores como el paso a través de una serie de etapas lineales de desarrollo de destrezas (véase el capítulo 2). Por tanto, en relación

con los debates sobre la experiencia y la pericia, la conclusión más importante de la investigación reciente es que, aunque los docentes veteranos puedan haber vivido muchos años de enseñanza y hayan adquirido gran competencia en las rutinas de sus aulas y escuelas, no necesariamente se habrán convertido en docentes expertos.

Teniendo en cuenta el significado original de veterano, es decir veteranus ("viejo"), y la clasificación de los trabajadores mayores en la psicología de las organizaciones (o sea, de 45 años en adelante), y basándonos en la identificación de seis fases características de la vida profesional en la investigación VITAE, proponemos definir a los docentes veteranos como aquellos que hayan prestado servicio en la profesión docente durante 24 años o más, es decir, los profesores que se encuentren en las dos fases finales de la vida profesional.

FACTORES QUE MANTIENEN U OBSTACULIZAN EL COMPROMISO Y LA RESILIENCIA DE LOS DOCENTES VETERANOS. HISTORIAS DE CUATRO PROFESORES

La investigación de Huberman (1993) sobre la vida de los docentes de la escuela secundaria y de la escuela primaria en Suiza descubrió que los profesores que se encontraban en las últimas etapas de su carrera acababan “decepcionados” o “serenos” cuando se acercaba su edad de jubilación. La investigación VITAE supuso la confirmación de este cuadro, descubriendo que un subgrupo característico de los profesores en las dos fases finales de la vida profesional (24-30 años y más de 31) demostraba, junto con la “serenidad” y un “enfoque positivo”, un elevado nivel de motivación y de compromiso y un fuerte sentido de participación activa en la profesión. Sin embargo, mostró también diferencias en las proporciones relativas de docentes de cada grupo que mantenían su compromiso, su motivación y su sentido de eficacia. Aunque, en general, las trayectorias positivas y negativas de los docentes veteranos eran un 57% (n=42) y un 43% (n=32), respectivamente, cuando se analizaban con más detenimiento las fases de su vida profesional, se apreciaba una marcada diferencia entre quienes contaban con 24-30 años de experiencia y quienes tenían más de 31 años de experiencia. La tabla 6.1 muestra que había una proporción relativamente mayor de docentes en el rango 24-30 años de experiencia que presentaban una trayectoria negativa que en el rango +31. Si bien el número de docentes en cada fase era relativamente pequeño, esto podría señalar la necesidad especial de apoyo para los profesores a quienes les queden 15 o más años de actividad hasta la jubilación.

	Fase 24-30 de la vida profesional (n=52)
Trayectorias positivas	54%

Trayectorias negativas	46%

Tabla 6.1. Trayectorias de compromiso profesional de los profesores en las fases finales de la vida profesional (más de 24 años de experiencia)

Fase 24-30 años de vida profesional: retos para mantener la motivación

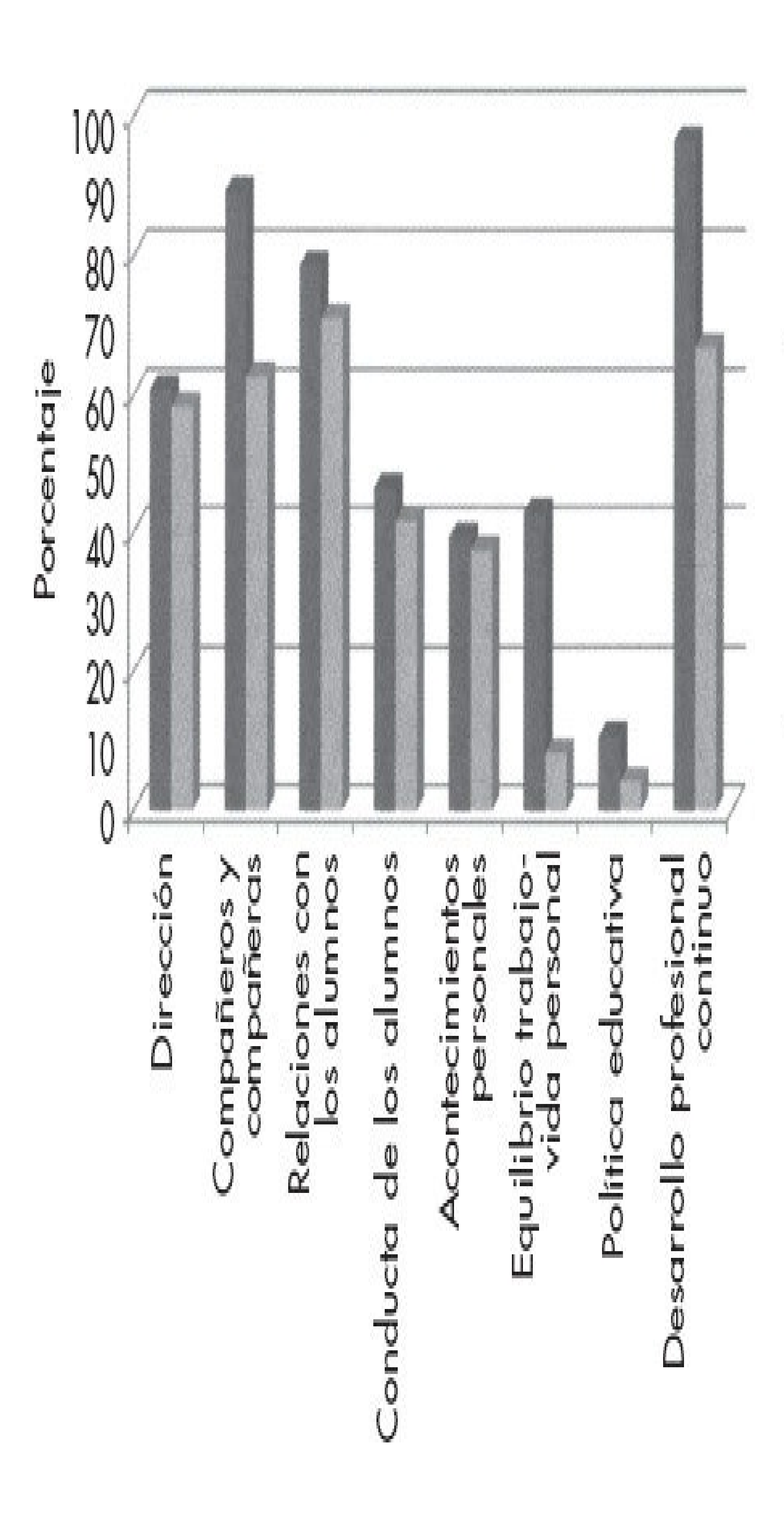
Los profesores que se encontraban en esta fase de la vida profesional comenzaban a afrontar retos más intensos para mantener su motivación, en comparación con sus colegas de las fases inicial e intermedia. Cuarenta y seis de 52 docentes (88%), 31 de primaria (97%) y 15 de secundaria (75%), tenían responsabilidades adicionales de dirección. En contraste con los profesores que estaban en las cuatro fases precedentes de la vida profesional (o sea, los profesores que se encontraban en los primeros años y en los intermedios), entre los que había una clara mayoría que manifestaban opiniones profesionales positivas, cerca de la mitad de los docentes en esta fase de la vida profesional sostenían que seguir dedicándose a la profesión a pleno rendimiento se había convertido en una auténtica lucha. El resentimiento por verse obligados a pasar por el aro de una corriente constante de iniciativas nuevas, haciendo balance de su carrera (y de su vida) y el tiempo de servicio en la escuela ejercían una fuerte influencia negativa en la eficacia percibida de los profesores en esta fase de la vida profesional.

Sobre la base de sus niveles de motivación y compromiso, se identificaron dos subgrupos:

•Subgrupo a . Profesores que habían mantenido un fuerte sentido de motivación y compromiso (28) (19 de primaria: 59%; 9 de secundaria: 45%) y que muy probablemente siguiesen disfrutando de un aumento de su autoeficacia, motivación y compromiso.

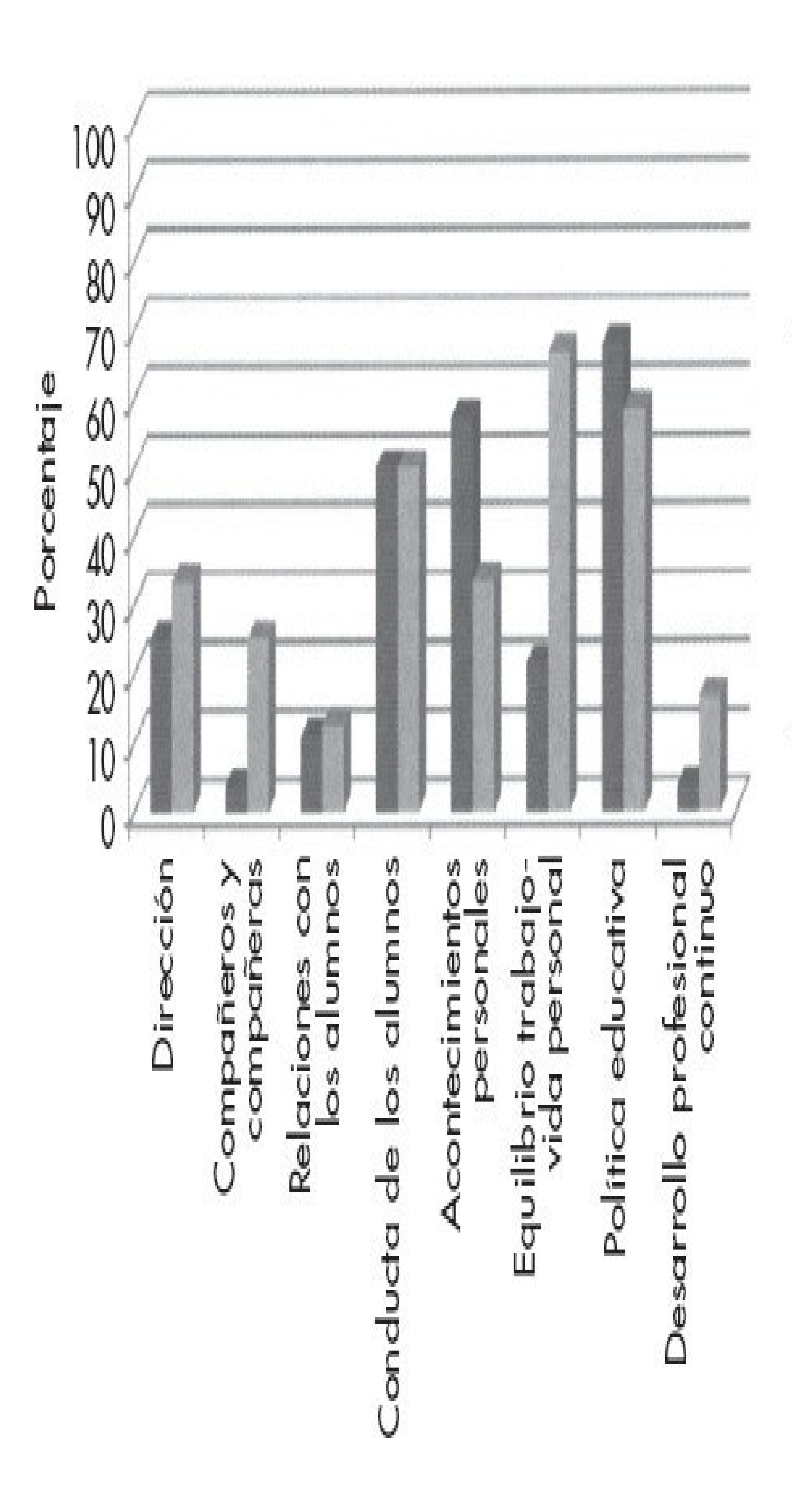
•Subgrupo b . Profesores que resistían, aunque perdiendo motivación, lo que muy probablemente, sin intervención, los llevará a la indiferencia y a la jubilación anticipada (24) (13 de primaria: 41%; 11 de secundaria: 55%).

Las figuras 6.1 y 6.2 ilustran la ponderación de las influencias críticas clave sobre el trabajo de los profesores. Tal y como en los hallazgos correspondientes a las fases profesionales iniciales e intermedias, el apoyo de la dirección escolar y el de los compañeros seguían ejerciendo una influencia importante en la capacidad de los profesores de controlar (o no) su sentido de compromiso y motivación. Se observó que la falta de apoyo había operado en contra de la moral de estos docentes. Además, las oportunidades de desarrollo profesional de buena calidad y una influencia crítica clave también en la categoría de los entornos de práctica, se percibían como factores consistentemente positivos para impulsar la moral, el compromiso y la motivación de los profesores. Es más, en la línea de los hallazgos relativos a sus compañeros más jóvenes, las relaciones docente-alumno seguían contribuyendo a las identidades profesionales positivas de los profesores en las fases finales de la vida profesional.



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros y compañeras
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Subgrupo *a*: motivación sostenida
Subgrupo *b*: pérdida de motivación

Figura 6.1. Influencias críticas positivas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=28) y del subgrupo b (n=24).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros y compañeras
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Subgrupo *a*: motivación sostenida
Subgrupo *b*: pérdida de motivación

Figura 6.2. Influencias críticas negativas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=28) y del subgrupo b (n=24).

En contraste, las influencias críticas como las políticas e iniciativas externas, las tensiones trabajo-vida personal y el deterioro del comportamiento del alumnado imponían retos particularmente fuertes a la motivación y el compromiso de los profesores del subgrupo b, que manifestaban que, si su situación económica se lo permitiera, pensarían en jubilarse anticipadamente o en seguir en la enseñanza con dedicación parcial.

Fase más de 31 años de vida profesional: motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, perspectiva de jubilación

Se identificaron dos subgrupos basados en los niveles de compromiso y motivación de los profesores:

•Subgrupo a . Docentes cuya motivación y cuyo compromiso siguieron siendo elevados a pesar o a causa de los cambiantes contextos personales, profesionales y organizativos y cuyas trayectorias esperadas eran seguir desarrollando una competencia, eficacia y rendimiento fuertes (14, siete de primaria: 64%; siete de secundaria: 64%).

•Subgrupo b . Docentes cuya motivación y cuyo compromiso estaban reduciéndose o se habían reducido y cuyas trayectorias esperadas eran de fatiga y desilusión crecientes y de salida de la profesión (8, cuatro de primaria: 37%; cuatro de secundaria: 37%).

En contraste con la observación de Huberman (1993) de que hay una “fase diferenciada de ‘desconexión’ (serena o amarga)” hacia el final de la carrera profesional de los profesores, una clara mayoría de los docentes que se encontraban en la fase final de su vida profesional en el estudio VITAE mantenían un fuerte sentido de finalidad y de competencia para completar su compromiso de años con la enseñanza, una profesión llena de sentido que, según sus convicciones, configura la vida de las generaciones futuras.

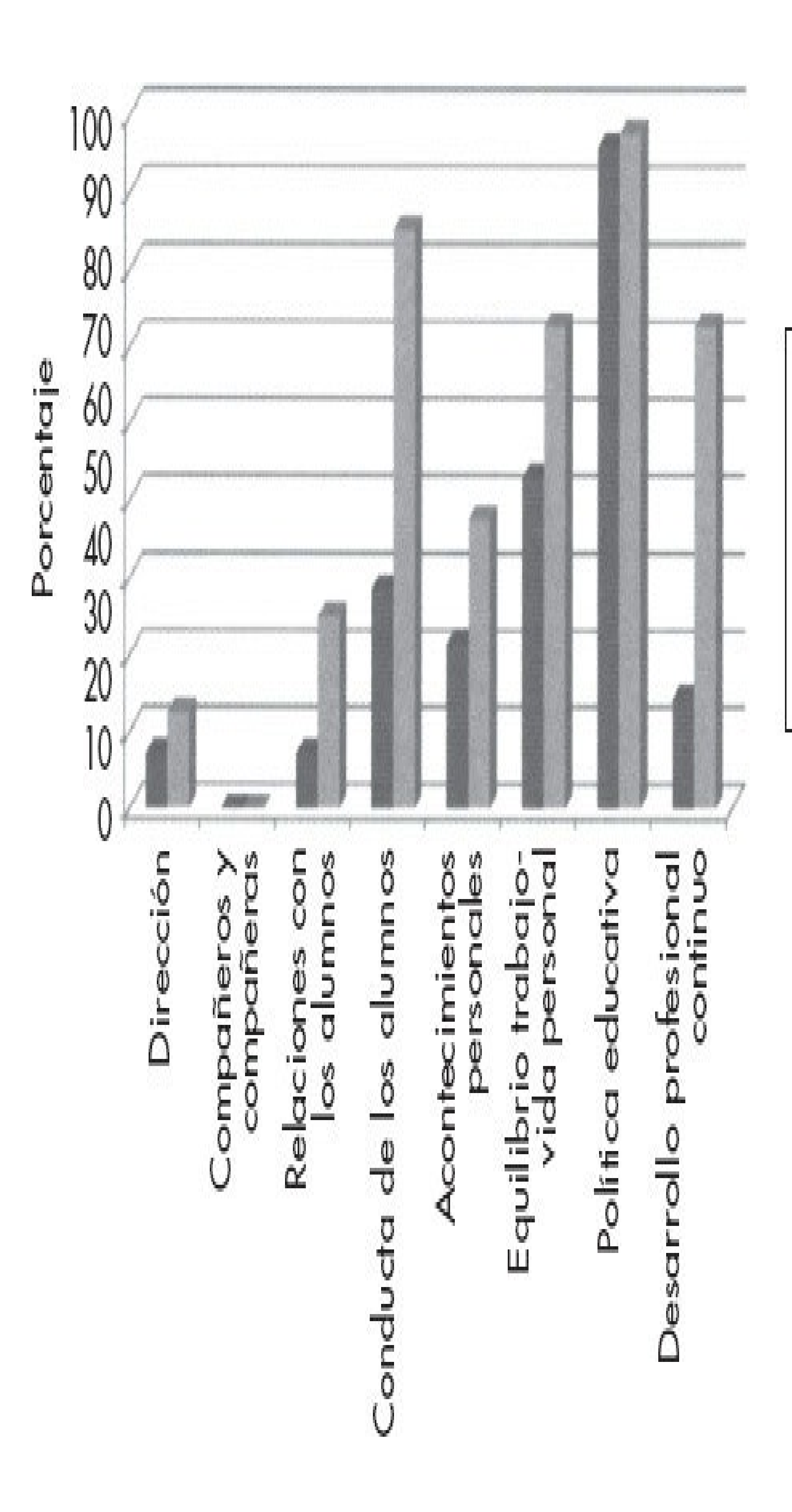
Los patrones de los efectos de las influencias críticas eran muy similares a los encontrados en el caso de los profesores en la fase 24-30 años de vida profesional (figuras 6.3 y 6.4). Por una parte, se observó que el apoyo de la dirección, los compañeros y el ambiente hogareño desempeñaban un papel crítico para ayudar a la mayoría de los profesores a mantener su compromiso, y el progreso de los alumnos y las relaciones positivas entre docentes y alumnado eran fundamentales en cuanto a la satisfacción con el trabajo. Por otra parte, 19 de los 22 docentes veteranos consideraban que la falta de equilibrio entre trabajo y vida personal y las iniciativas políticas nacionales habían operado en contra de su moral y de la capacidad de mantener un elevado nivel de compromiso en la profesión.

En resumen, para la mayoría de los profesores con más de 24 años de experiencia, el valor y la autoestima inmensos que les infundía el crecimiento de sus alumnos servían para reforzar y culminar su vocación docente original, elevaban su moral y aumentaban sus recursos psicológicos, intelectuales, sociales y profesionales, que los llenaban de la fortaleza emocional necesaria para mantener a raya las influencias negativas que pudiesen recibir.



Porcentaje
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90
100
Dirección
Compañeros y compañeras
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Subgrupo *a*: mantienen el compromiso
Subgrupo *b*: cansados y atrapados

Figura 6.3. Influencias críticas positivas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=14) y del subgrupo b (n=8).



Porcentaje
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Dirección
Compañeros y compañeras
Relaciones con los alumnos
Conducta de los alumnos
Acontecimientos personales
Equilibrio trabajo-vida personal
Política educativa
Desarrollo profesional continuo
Subgrupo *a*: mantienen el compromiso
Subgrupo *b*: cansados y atrapados

Figura 6.4. Influencias críticas negativas manifestadas por los profesores del subgrupo a (n=14) y del subgrupo b (n=8).

Las influencias negativas clave que se identificaron eran las políticas nacionales, los sistemas excesivamente burocráticos orientados a los resultados, la conducta perturbadora de los alumnos, la mala salud, las cargas pesadas de trabajo y las largas horas de trabajo consiguientes. Para estos docentes, el apoyo dentro de la escuela desempeñaba un papel fundamental en su compromiso permanente para mejorar sus conocimientos en el aula, y la identidad profesional era crucial para su sentido de profesionalidad.

Como mostrarán las cuatro historias siguientes de docentes veteranos, su capacidad para controlar las interacciones entre sus valores interiores y los ambientes externos en los que trabajan y viven determinan el grado en el que son capaces de aprovechar los recursos emocionales y profesionales positivos y de ejercitar sus cualidades de resiliencia, recuperarse de las decepciones y de la adversidad, mantener su compromiso con la profesión y, con ello, su eficacia.

HISTORIA 1ª. Restaurar el compromiso perdido. El papel clave de la dirección

"Uno espera conseguir que disfruten aprendiendo; uno espera hacer que sientan que quieren venir a la escuela. Y si ellos son felices, aprenden. Todavía me encanta venir a trabajar todos los días" (Andrew).

En la primera historia, ilustramos la influencia de la dirección escolar sobre la ambición de un maestro veterano de permanecer en la enseñanza y, al hacerlo, continuar luchando por mejorar.

▪

Andrew tenía 53 años y había dado clase durante 33, 16 de ellos en su escuela primaria actual de más de 200 alumnos. Era miembro del equipo directivo, responsable de matemáticas, dibujo, tecnología y educación física. La escuela estaba en una zona urbana de categoría socioeconómica moderada y el 13% de sus alumnas y alumnos tenían derecho a comida gratuita, porcentaje próximo a la media nacional. La proporción de alumnos y alumnas de origen étnico no británico era del 75% y los grupos étnicos más significativos eran de origen europeo oriental, pakistaní y chino. El 60% hablaba inglés como segundo idioma. La proporción de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales era del 27,8%, por encima de la media nacional.

No hace mucho, la escuela había quedado sometida a medidas especiales, pero, bajo el liderazgo de una nueva directora, se le levantaron las medidas especiales un año más tarde. Un informe de inspección independiente descubrió que los niveles de rendimiento estaban subiendo y reveló una “mejora significativa”. El liderazgo y la administración de la nueva directora se consideraban buenos: Su compromiso y determinación para mejorar la escuela son claros. Se ha restablecido el equipo directivo y está haciendo sólidos progresos… el profesorado ha demostrado un compromiso considerable con ella… [y]… los padres aprecian su estilo abierto y comunicativo.

▪

Andrew llegó a la enseñanza porque él había “odiado” la escuela y pensaba que podía hacerlo mejor. Todavía disfrutaba enseñando. Todos los días llegaba a las 7:30 y se marchaba a las 17:30. Vivía a una hora de viaje, aproximadamente. Lo único negativo para él era que, a veces, había demasiado papeleo: “Si estuviese empezando ahora, con todo el papeleo, no sé si lo haría o no”.

La dirección de la escuela estaba siempre dispuesta a apoyarlo y se mostraba “muy abierta acerca de lo que pasara”. Sus colegas estaban “siempre muy dispuestos a ayudarlo y apoyarlo”, si necesitaba que le echaran una mano. El profesorado trabajaba como un equipo y nadie dejaba que los demás se las

arreglaran solos.

“Creo que éramos un grupo de maestros muy unido. Éramos un grupo pequeño, lo que facilita las cosas, pero, siempre que se producía una situación estresante, procurábamos reunirnos para pasar una velada; así podíamos sentarnos y hablar fuera del ambiente de la escuela, que es de gran ayuda”.

Andrew mencionó su resentimiento por el excesivo papeleo y consideraba que había influido negativamente en su moral: “Es absolutamente ridículo. ¿Por qué hay que poner siempre por escrito lo que estás haciendo?” Pensaba que la pesada carga de trabajo se había traducido en una elevada movilidad de los maestros de su escuela. Se quejaba del coste de vida en la zona en relación con el salario de los maestros. Cuando reflexionaba sobre el “valor” que la sociedad otorgaba a los maestros, se sentía desmotivado. Desaprobaba la cultura orientada a los objetivos y tenía la sensación de que las pruebas nacionales eran un “acontecimiento desmoralizador”, tanto para él mismo como para sus alumnos.

Andrew mantenía buenas relaciones con los niños y con los padres, pero le parecía “alarmante e injusto” que algunos padres la emprendieran con los maestros nuevos y se comportaran de forma destructiva con respecto a ellos. Consideraba que la diversidad de procedencias de los alumnos era un valor positivo de su escuela.

“Uno hace lo que cree que es mejor para los niños de esta escuela y esta es diferente de otras escuelas. El número de nacionalidades que tenemos en esta escuela, tenemos de todas partes, es maravilloso. Me encanta, pero hay que tener mucho cuidado con la forma de hacer las cosas”.

Recientemente, Andrew ha pasado a dar clase a un curso diferente. Se lo estaba pasando muy bien dando clase y “tratando de comprender” cómo enseñar

diferentes aspectos del currículo a niños más pequeños, sin la presión de las pruebas nacionales al final del curso que tenía en su clase anterior. Siempre había estado muy motivado y comprometido con la enseñanza. Los alumnos eran siempre el principal motivo de su satisfacción con el trabajo y seguía produciéndole un placer y un gozo inmensos ver su evolución: “Ver cómo avanzan los niños me produce una gran satisfacción con mi trabajo”. Estaba seguro de que contribuía a mejorar la vida y el aprendizaje de sus alumnos.

“Aparecen. Siempre están allí, normalmente sonriendo, a sabiendas de que, si me meto con ellos, no es con ellos personalmente. Es porque creo que pueden hacer más y que quiero que salgan airosos, y creo que lo saben”.

La cronología de trabajo de Andrew muestra su sentido de eficacia en el transcurso del tiempo, tras un período inicial en el que forjó su forma de controlar la clase y sus destrezas docentes y estableció su sentido de identidad profesional. Muestra también que, a mediados de su carrera, en la fase “divisoria”, buscó nuevos retos profesionales mediante la promoción a otra escuela. Su entusiasmo, su compromiso y su fuerte sentido de autoeficacia renovados se mantuvieron hasta que un informe adverso de la inspección externa sometió su escuela a “medidas especiales”. No obstante, al cabo de un año, la escuela se recuperó bajo el liderazgo de una nueva directora: “Se han dado cambios muy grandes en la escuela. La dirección ha puesto en orden un montón de cosas y ha trabajado mucho. En este momento, todo funciona bien”.

Esto se ha traducido en un cambio del curso al que da clase Andrew, importante porque ya no tiene que ocuparse del curso sujeto al examen nacional. Esto ha tenido un efecto positivo en su vida de trabajo. A medida que se “desplegó” el historial de trabajo en otras conversaciones, quedó claro que Andrew seguía dedicado a sus alumnos, a pesar de su disgusto por los efectos de las reformas sobre su trabajo.



Más eficaz
Menos eficaz
Mayor conciencia de las necesidades de alumnos y alumnas y de lo que era eficaz en relación con sus necesidades
Entusiasmo renovado
Escuela dispensada de medidas especiales; agotado
Cambio de escuela; quería mejorarme
Escuela sometida a medidas especiales
Confía más en sí mismo
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años
24-30 años
+31 años

Cronología de trabajo 11. Cronología de Andrew.

HISTORIA 2ª. Seguir creciendo en un ambiente estable

"Siempre quise enseñar; en mi familia hay maestros. No quería otro trabajo" (Helen).

En este segundo ejemplo, mostramos cómo el apoyo positivo dentro de la escuela puede revitalizar el compromiso y la motivación de una maestra y permitirle controlar las tensiones trabajo-vida personal y seguir correspondiendo a su vocación original para enseñar en las fases finales de su vida profesional.

Helen siempre había querido enseñar y aún disfrutaba con su trabajo. La planificación de las clases le llevaba mucho tiempo, pero insistía en que las normas de su escuela sobre el currículo, la conducta de los alumnos, el establecimiento de objetivos, el apoyo al aprendizaje y el desarrollo profesional continuo eran muy importantes y "hacen que me centre más en los alumnos". En el lado negativo, decía que "no había tiempo suficiente para digerir las nuevas iniciativas y trabajar sobre ellas". Trabajaba entre 55 y 60 horas semanales, soportaba un elevado nivel de estrés y se llevaba trabajo a casa por las noches y en los fines de semana. Sin embargo, esto solo ocasionalmente afectaba de forma adversa a su enseñanza y ella estaba satisfecha por ser capaz de influir positivamente en el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos.

▪

Helen tenía 47 años y había trabajado anteriormente en otras cinco escuelas. Durante 9 años, ha estado dando clase a alumnos de 6º (10-11 años) en su actual escuela primaria de pueblo de más de 100 alumnos. La escuela tenía un

profesorado estable, muy unido, y Helen era la coordinadora de alfabetización y evaluación. De acuerdo con el informe de la inspección escolar externa, casi todos los alumnos vivían en viviendas privadas cuyos niveles socioeconómicos eran altos con respecto a la media nacional. Ningún alumno tenía derecho a comida escolar gratuita y todos hablaban inglés como lengua materna. Los padres no siempre estaban satisfechos con la cantidad de deberes para casa o con la información sobre el progreso de sus hijos. La escuela estaba muy unida a la comunidad local y Helen conocía a muchas de las familias. Sus alumnos visitaban a los “amigos ancianos” en la época de la fiesta de la cosecha y, en Navidad, había una representación teatral de toda la escuela, con una función especial a primera hora de la tarde para estos amigos. Para Helen, el apoyo familiar y comunitario había influido positivamente en su nivel de compromiso: “Cuando todo esto funciona realmente bien, es fantástico. No querría otro trabajo”.

En los dos últimos años, Helen contaba con la ayuda, durante una hora diaria, del coordinador de necesidades educativas especiales para ayudarla en la lectoescritura y se le habían concedido tres horas extra semanales de ayuda en ciencias. Además, Helen tenía también, durante una hora diaria, a una ayudante docente. El apoyo en clase requería un trabajo extra de planificación de Helen, pero habían trabajado juntas durante algún tiempo y cada una conocía la forma de actuar de la otra. Helen creía que, sin esta ayuda, habría tenido problemas.

Confiaba en su capacidad de influir positivamente en el aprendizaje de sus alumnos, aunque “depende del grupo”. De su autoeficacia, decía que “sube y baja mucho”. Los buenos resultados de sus alumnos en los test nacionales y sus progresos le producían a Helen una inmensa satisfacción en su trabajo. Creía que tenía una influencia positiva en sus alumnos.

“En general, la autoestima de los niños ha mejorado y están preparados para avanzar, y tengo la sensación de que yo los he llevado hasta allí. Soy muy directa con ellos y saben exactamente dónde están conmigo. Trato de ser justa, pero

dependiendo también de las necesidades concretas de los niños, creo que estoy haciendo algo bien porque este niño difícil en concreto está mucho más tranquilo. La conducta extraña que ha estado mostrando este año ha desaparecido y se ha mezclado con el resto de los niños”.

Como Andrew, Helen “desaprobaba” la cultura orientada a objetivos. Ahora estaba menos preocupada por la “imposición” de estándares externos porque creía que eran desorientadores e imprecisos y no se centraban en los contextos individuales de los niños. Pensaba que estos estándares prescindían del contexto individual y tenían un efecto negativo sobre los alumnos al tener que hacer tantas pruebas. A causa de los cambios de las pruebas curriculares, a Helen le había resultado estresante tratar de mantenerse por encima. No obstante, siguió muy motivada en clase.

El reto de equilibrar la vida del hogar y la de trabajo ha sido un obstáculo para asumir otras responsabilidades en la escuela: “Mi familia se habría quejado de que me paso todo el tiempo en la escuela y después, cuando estoy en casa, todo es trabajo de la escuela”. Su hijo mayor había dejado recientemente el hogar para ir a la universidad y esto había cambiado la dinámica de la casa. Su vida giraba ahora cada vez más en torno a la escuela.

La cronología de trabajo de Helen muestra que pasó sus primeros años de docencia en una escuela urbana problemática, en la que no contó con ningún apoyo específico. Inicialmente, su segunda escuela le había facilitado oportunidades para mejorar su ejercicio docente y asumir más responsabilidades de dirección y coordinación. Sin embargo, no tuvo mucho apoyo cuando estuvo cubriendo la baja por maternidad de otra maestra y tenía la sensación de que no estaba suficientemente preparada. Su moral creció de nuevo cuando cambió de curso y entró a formar parte de un equipo de apoyo. El reconocimiento de su trabajo por la inspección escolar y por la dirección, junto con su promoción a coordinadora de 5.º, se tradujo en un incremento espectacular de su moral y de sus sentimientos de eficacia como maestra.

Más eficaz

Menos eficaz

Contrajo matrimonio; promoción a coordinadora de nivel (120 alumnas y alumnos). Buenos resultados de clase; disfrutaba trabajando

Asentada; nueva escuela. Buenos resultados. Buen equipo docente

Ruptura del matrimonio. Se traslada con sus hijos. Nueva zona y nuevos trabajos

Vicedirectora interina; pasaba cada vez más tiempo en la escuela

Primer año en la enseñanza en una escuela urbana. Sin formación para dar clase a alumnas y alumnos con el inglés como segundo idioma. Acusó la falta de apoyo

0-3 años | 4-7 años | 8-15 años | 16-23 años | 24-30 años | +31 años

Cronología de trabajo 12. Cronología de Helen.

Tres años más tarde, Helen se había trasladado a otra escuela por un mayor salario. Durante este período, vio cómo descendía su sensación de eficacia, coincidiendo con la ruptura de su matrimonio. Esta sensación de moral baja perduró durante dos años hasta que se trasladó a una zona diferente con sus dos hijos. Comenzó de nuevo a dar clase como maestra suplente, pero tuvo que dejarlo al final porque el viaje hasta la escuela era demasiado largo y tenía menos tiempo para sus hijos. Encontró trabajo en su actual escuela, donde se sintió más estable y disfrutó con los buenos resultados obtenidos por sus alumnos en el examen y el apoyo de los compañeros. A consecuencia de ello, la sensación de eficacia y la moral de Helen crecieron de nuevo.

La escuela promovía las relaciones de apoyo entre los maestros. El apoyo "está ahí". "Es difícil tocarlo con los dedos, pero está ahí para los niños, para los colegas y el personal".

"En esta escuela, estoy en un ambiente muy feliz. Nos llevamos realmente bien como equipo y nos apoyamos unos a otros, con independencia de que estemos pasando una buena época, una mala racha o cualquier otra cosa. No creo que los niños se den cuenta porque todo el mundo acude y apoya. Aquí hay un ambiente muy bueno. Es una escuela encantadora. Una buena directora lidera desde arriba y una sabe exactamente dónde está. La directora nos apoya y nos aconseja. Creo que está en todo".

Helen señalaba un "liderazgo que apoya mucho" como característica clave de su experiencia escolar. Ella apreciaba mucho que la directora (una directora docente) comprendiera los retos a los que se enfrentan los maestros en clase. La escuela era "buena" en cuanto al apoyo a problemas personales. Durante el proyecto, la directora que estaba al frente se jubiló y fue nombrada una nueva.

La nueva directora fue rápidamente aceptada y Helen decía de ella que tenía “ideas nuevas pero hay una buena comunicación bidireccional”. La combinación de su propia vocación, los compañeros, un buen liderazgo, unos padres que apoyaban y la intimidad del ambiente de “pueblo” pequeño de la misma escuela le han permitido mantener su sólido compromiso.

HISTORIA 3ª. Aún comprometida, pero dispuesta a desconectar. Control de las tensiones trabajo-vida

“Francamente, no puedo imaginarme por qué iba a querer ingresar en la docencia una persona joven. Por eso abandonan: vienen, ven y prueban. No soy yo… Es la actitud de los niños y las cosas que tienes que hacer. Ninguno de mis hijos va a dar clase. Por encima de mi cadáver” (Faith).

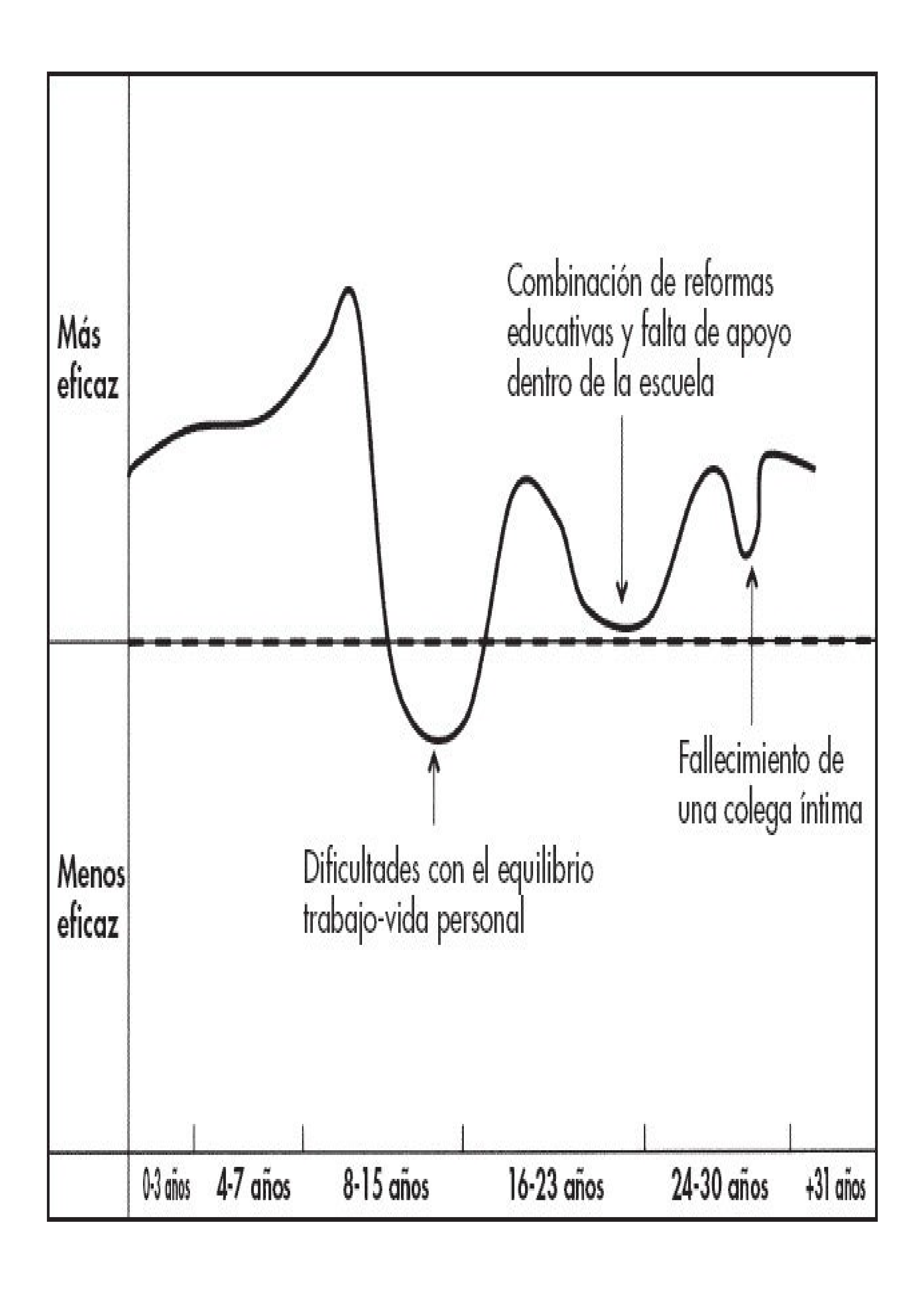
En Faith, vemos un ejemplo de cómo los efectos de los cambios —en este caso, cambios en la naturaleza de los ambientes de “rendición de cuentas” y de “confianza” y las actitudes y comportamientos de los alumnos— pueden poner a prueba la capacidad de los profesores para mantener su compromiso durante toda una vida en la enseñanza. A pesar de esto, la maestra seguía obteniendo satisfacción de su enseñanza en clase y el apoyo de colegas cercanos a ella.

Faith había estado dando clase durante 31 años en una escuela católica de más de 1.000 alumnos, situada en una zona semirrural del norte de Inglaterra. Decía que trabajaba en una escuela muy acogedora y en un ambiente en el que ella podía acudir a cualquier docente y recibir apoyo. Disfrutaba trabajando en su departamento, en el que las personas trabajaban juntas muy bien: “hay mucho trabajo y expectativas de unos niveles elevados, pero también te apoyan”. Su director de departamento era “fantástico”, “un gran apoyo” y “eficiente” y esto era “muy estimulante” y “motivador” para ella. Aunque Faith había mantenido su compromiso, se encontraba agotada y estresada con frecuencia.

▪

Faith decía que originalmente “cayó” en la enseñanza: “En aquella época, se consideraba que la enseñanza era un buen trabajo para las mujeres. Encajaba bien con la familia y los hijos”.

Paradójicamente, los contextos personales seguían afectándole. A pesar de que sus hijos eran mayores, sentía que el estrés en el trabajo le hacía imposible establecer un “equilibrio trabajo-vida personal” y que eso había causado el deterioro de sus relaciones familiares.


Más
eficaz
Menos
eficaz
Combinación de reformas
educativas y falta de apoyo
dentro de la escuela
Dificultades con el equilibrio
trabajo-vida personal
Fallecimiento de
una colega íntima
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años
24-30 años
+31 años

Cronología de trabajo 13. Cronología de Faith.

El reciente e inesperado fallecimiento de una colega muy cercana a ella también le había llevado a reflexionar sobre la cantidad de trabajo que hacía. Como muchos docentes, empezaba a trabajar a las 8:15, llegaba tarde a casa y seguía trabajando en su hogar. Esto había llevado a un descenso en su eficacia personal (su convicción de su capacidad para influir positivamente en el alumnado) y, al cabo de los años, su resiliencia se había reducido. Atribuía esto a muchas iniciativas impuestas desde fuera que se habían traducido, a su modo de ver, en una innecesaria carga de trabajo adicional. La principal de ellas estaba constituida por los tests nacionales estandarizados de rendimiento, que habían "ido minando de manera constante mi confianza en mí misma" y la dejaron "absolutamente carente de fe en mí misma". Esto le había quitado el sueño.

El deterioro del comportamiento del alumnado y la pérdida del respeto del alumnado a los profesores también había afectado a su motivación. Criticaba el "movimiento general" en el que se esperaba ahora que los alumnos hablaran y defendieran sus derechos sin prestar una atención igual a los derechos de los docentes.

Como Andrew y Helen, Faith había ido resintiéndose cada vez más con los cambios impuestos desde fuera. La falta de apoyo del equipo directivo de la escuela provocó una gran tensión en su trabajo. En sus propias palabras: "nos empujan a conseguir éxitos" y "esto ha creado auténticas presiones sobre los profesores". Culpaba al equipo directivo por las pesadas cargas de trabajo que padecían los profesores:

"Ellos [el equipo directivo] están más interesados en convertirse en un instituto de primera fila y se olvidan de las personas que estamos dando clase en las aulas. Los profesores tenemos que corregir semanalmente 220 trabajos pero solo

contamos con seis períodos semanales sin clase, de media hora cada uno, por lo que queda mucho trabajo por hacer que hay que llevar a casa. Parece que el equipo directivo no piensa en esto; y la mitad de los períodos semanales sin clase se pierden cubriendo a los colegas ausentes; a medida que pasa el tiempo, los profesores estamos más castigados".

Además de estos retos, ella expresaba su preocupación por el deterioro del comportamiento de los alumnos y creía que esa era una tendencia general en la sociedad: "los niños son más exigentes". No obstante, calificaba la conducta del alumnado de su escuela como "buena en general", y esto le permitía centrarse en la enseñanza y el aprendizaje sin temor a las molestias de los alumnos.

Faith tenía la sensación de que su motivación había decrecido en los tres últimos años a causa de los cambios e iniciativas externas que habían impuesto a los profesores. No estaba de acuerdo en que los docentes "tuvieran que enseñar del mismo modo" porque cada uno tenía virtudes diferentes. Pensaba que debería dejarse "espacio para la individualidad de los docentes" y un período para la consolidación de los nuevos cambios e iniciativas. Como consecuencia de estas influencias negativas, Faith se sentía menos "entusiasta" e "inspirada".

Sin embargo, ella había tratado de sobreponerse a estos problemas. Aunque no hubieran afectado a su motivación para enseñar a pleno rendimiento y pasarlo bien con los niños, sí habían afectado a la satisfacción que le producía la enseñanza. Su compromiso seguía siendo grande por su sentido de orgullo profesional. Aunque el deseo de que los alumnos sobrepasaran las expectativas seguía siendo "un ideal con el que estoy comprometida", solo le quedaban cinco años para jubilarse y planeaba cambiar su dedicación en la escuela a enseñanza a tiempo parcial.

HISTORIA 4ª. Aguantando, pero con menos motivación. El efecto de escuela

“Personalmente, me encanta trabajar aquí. Es el mejor sitio en el que he trabajado nunca por el espíritu de equipo, el entusiasmo y la motivación que tengo y tiene el resto del departamento” (Michael).

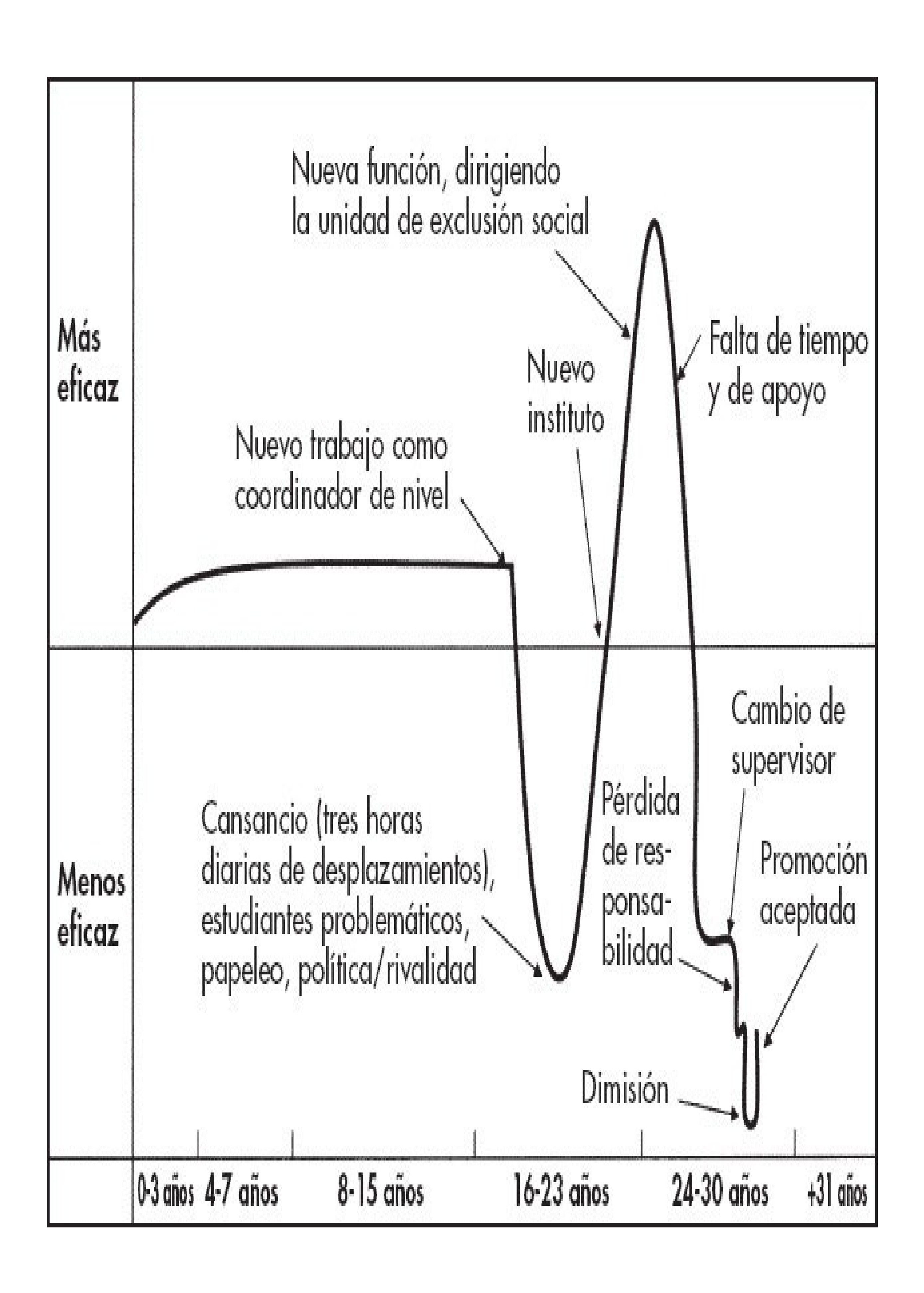
Este último ejemplo ilustra cómo la falta de apoyo dentro de la escuela, complicada con acontecimientos personales adversos, puede servir para poner en peligro el compromiso y la motivación de los docentes más dedicados, a pesar del apoyo positivo de los compañeros.

Michael lleva cuatro años dando clase de lengua en este instituto de casi 800 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, tras haber estado en otros nueve centros en un período de 22 años. Era también el coordinador de lengua del instituto. Los alumnos que frecuentan este centro, sobre todo blancos, provienen de zonas de viviendas públicas de una población que ha sufrido graves privaciones socioeconómicas y problemas relacionados con alcohol y drogas. Aproximadamente el 43% tenía derecho a comida escolar gratuita y la mayoría de los alumnos estaban muy por debajo de la media nacional en los niveles de rendimiento en lengua, matemáticas y ciencias. Las faltas de asistencia de los alumnos, justificadas e injustificadas, estaban muy por encima de los datos nacionales. Muchos alumnos pertenecían a familias monoparentales, con elevados niveles de desempleo. Aunque calificaba sus relaciones con los alumnos como “positivas”, también indicó que la conducta de una minoría significativa era “desafiante”.

Michael siempre había querido enseñar y la satisfacción que le proporcionaba la enseñanza y el trabajo codo con codo con sus colegas seguía estando en el centro de su vida profesional. En este sentido, su motivación y compromiso no se habían debilitado. Consiguió unos buenos resultados en los exámenes de sus alumnos y un informe de la inspección lo evaluaba como “excelente”. Esto había

mejorado su sentido de autoeficacia.

“Aquí [en el departamento] me siento feliz, disfruto de las cosas, estoy con personas a las que estimo y valoro y noto que me valoran y trabajo en un ambiente en el que soy feliz y que he creado con los alumnos con los que me llevo bien”.


Nueva función, dirigiendo
la unidad de exclusión social
Más
eficaz
Falta de tiempo
y de apoyo
Nuevo
instituto
Nuevo trabajo como
coordinador de nivel
Cambio de
supervisor
Pérdida
de res-
ponsa-
bilidad
Cansancio (tres horas
diarias de desplazamientos),
estudiantes problemáticos,
papeleo, política/rivalidad
Menos
eficaz
Promoción
aceptada
Dimisión
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años
24-30 años
+31 años

Cronología de trabajo 14. Cronología de Michael.

La cronología de trabajo de Michael indica que su sentido de eficacia ha experimentado bajones bruscos en su carrera. Tras 16 años de docencia, descubrió una nueva tarea como coordinador de nivel. Pero pronto vio cómo descendían su moral y autoeficacia a causa del cansancio (los desplazamientos le ocupaban tres horas diarias), los alumnos difíciles, el papeleo excesivo y la política.

Su trabajo en este instituto como gestor de inclusión social dio un fuerte impulso a su moral. Su principal responsabilidad suponía mejorar la inclusión social de los alumnos que tuvieran dificultades, a corto o a largo plazo, de carácter social, emocional o conductual, con el fin de aumentar su rendimiento educativo y su interacción social. No obstante, el aumento de su sentido de eficacia solo ha durado un año o dos. Tres incidentes críticos afectaron negativamente a su vida laboral: la falta de tiempo, la falta de apoyo y el cambio de su supervisor.

Como consecuencia, su moral y su autoeficacia disminuyeron tanto que presentó su dimisión. Lo persuadieron para que la retirara y lo promovieron a su puesto actual de coordinador de lectoescritura del instituto y tiene la sensación de que su sentido de autoeficacia ha aumentado a consecuencia de ello. Durante este período, se ha separado de su esposa, con la que ha convivido durante más de 20 años, y ha tenido problemas financieros crecientes, aunque, personalmente, “ahora se siente mucho más feliz” y recientemente ha encontrado a una nueva compañera. Sin embargo, ha seguido experimentando un descenso de su satisfacción con el trabajo y de su sensación de bienestar. La directora no le ha prestado su apoyo y, a pesar de la promoción a coordinador de lectoescritura del instituto, estaba buscando activamente otra ocupación.

Tenía la sensación de que, en su instituto, carecía de futuro. Consideraba que el

equipo directivo adolecía de una falta de enfoque y de iniciativa, y creía que esto era la consecuencia de una mala gestión de la directora.

"He trabajado con nueve directores diferentes y ella es la peor, sin la menor duda. Le falta coherencia, comunicación, progresión lógica. Todo son exabruptos. Con alguien así, no puedes pensar que cambie nada hasta que se vaya la directora".

El clima del instituto estaba dominado por la rendición de cuentas y el miedo a no conseguir el nivel requerido de resultados. Por eso, Michael, aunque todavía sentía el "gusanillo" de la enseñanza en el aula, se definía como alguien "que sigue ahí, pero perdiendo motivación". Lo atribuía a la falta de apoyo positivo de la directora y del equipo directivo.

Comentario

Las variaciones de las experiencias personales de estos cuatro docentes veteranos sugieren que el apoyo adecuado y sensible en sus contextos de trabajo es clave para garantizar y promover la calidad y el bienestar de su vida profesional en la enseñanza. Cuando existe ese apoyo, es más probable que los docentes veteranos mantengan su compromiso, su motivación, su resiliencia, su autoeficacia y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento, a pesar de los posibles problemas de salud y otras influencias negativas en su trabajo y en su vida. Su experiencia, sus valores educativos y su sentido de vocación también sirven como fuentes importantes de sabiduría y fortaleza que les permiten recuperarse de las circunstancias adversas y seguir respondiendo a su vocación original para enseñar.

Andrew, Helen y Michael se hicieron profesores a causa de un "impulso interior" (Hansen, 1995: 9) para influir positivamente en el aprendizaje y el rendimiento

de sus alumnos. Ese impulso interior, o vocación, tuvo una influencia decisiva en su percepción de su papel con los estudiantes y en su disposición a ejercer su competencia y su resiliencia en condiciones difíciles para mantener y mejorar la calidad de su trabajo. En los tres casos, en un momento anterior de su vida profesional, la creencia positiva en su capacidad de ayudar a cada niño a desarrollar todo su potencial de aprendizaje había reforzado su sentido de autoeficacia y de "optimismo" en la profesión (Hoy y cols., 2008). Sin embargo, la falta de apoyo o de reconocimiento de su valía en los ambientes de trabajo, como en el caso de Helen, puede llevar a reducir el compromiso, limitar la satisfacción y el entusiasmo en el trabajo y a una sensación de desconexión. Hace mucho tiempo, Eliot (1871-1872 [1985]: 896) nos recordaba que "no hay creatura cuyo ser interior sea tan fuerte que no esté en gran medida determinado por lo que hay fuera de él" (citado por Hansen, 1995: 90). Para Andrew y Helen, la confianza y el apoyo profesionales de sus respectivos directores reavivó su sentido de vocación y les dio la motivación y la fortaleza para dedicarse en cuerpo y alma al progreso y el crecimiento de sus alumnos, hasta el último día y el último minuto de su vida profesional en la enseñanza.

Los profesores con 24-30 años de experiencia constituyen una proporción significativa del total del personal docente. Tienen por delante, al menos, otro decenio en la profesión. Para las escuelas y para los responsables de la política educativa, es importante comprender los factores que favorecen u obstaculizan el control de su trabajo y de su vida, para que estos y estas docentes sigan manteniendo los estándares educativos y cumplan su responsabilidad y su obligación moral con respecto al crecimiento y la calidad de las futuras generaciones.

Hay un reconocimiento creciente del valor de los trabajadores de más edad para las organizaciones, señalando que se desenvuelven tan bien como los trabajadores más jóvenes, con menos experiencia, y que demuestran valores de trabajo más positivos (Griffiths, 2007a, 2007b; Rhodes, 1983; Warr, 1994). Griffiths (2007b: 124) afirma que "muchos mitos y estereotipos habituales acerca del menor rendimiento y la menor disposición para trabajar de los trabajadores de más edad no son exactos" (Benjamin y Wilson, 2005; Waldman y Avolio, 1986). Aprovechar la experiencia es, sin duda, una buena estrategia de

inversión:

En una perspectiva más positiva, los empresarios podrían fijarse en las virtudes de los trabajadores mayores; podrían aprovechar sus conocimientos del trabajo, estimularlos para que asuman funciones de mentores y entrenadores y promover la movilidad, tanto horizontal como vertical. Atendiendo a lo que los trabajadores mayores quieren en las últimas fases de la vida laboral, es posible maximizar su satisfacción en el trabajo y su rendimiento. (Griffiths, 2007a: 55).

A este respecto, conviene señalar los papeles diferenciados que desempeña el apoyo “externo” en diferentes fases de la vida profesional de los profesores. Para los docentes en sus primeros años, el apoyo dentro de la escuela desempeña un papel central para ayudarlos a establecer su yo profesional en el aula y en la profesión (capítulo 4); mientras que, para los profesores en sus años intermedios, el apoyo es crucial para permitirles controlar las tensiones profesionales y personales en esta fase decisiva o encrucijada clave de su vida profesional, cuando se enfrentan a decisiones acerca de permanecer en la profesión, solicitar puestos directivos y de administración o abandonar la enseñanza (capítulo 5).

Los docentes veteranos, que habrán sido receptores de generaciones de cambios de políticas educativas y de valores sociales en las dos o tres décadas de su vida profesional docente, y habrán tenido que responder a ellos, seguirán necesitando apoyo para adaptarse, ajustarse y aprender nuevas formas de trabajar, porque, a menudo, “reforma” es sinónimo de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas vigentes (en el caso de los docentes veteranos, mantenidas durante mucho tiempo).

Los profesores veteranos, más que cualesquiera otros, en mayor o menor medida, pueden considerar las reformas, con independencia de lo bienintencionadas y eficaces que puedan ser, como un reto a los valores, estatus, experiencia y pericia que han promovido y perfeccionado en el transcurso de su vida profesional. En su estudio sobre la sostenibilidad de la reforma a través de

la lente de la nostalgia de los profesores, Goodson y cols. (2006: 42) decían que:

A medida que envejecen los profesores, sus respuestas al cambio no solo están influidas por procesos degenerativos (pérdida de compromiso, energía, entusiasmo, etc.), sino también por los planes de la generación: visiones históricamente situadas, formadas decenios atrás, que los profesores han llevado consigo a lo largo de su carrera.

Aunque probablemente esta sea la situación en general, se da por supuesto un mundo sin posibilidad de cambio para individuos cuyas respuestas puedan verse afectadas por otras intervenciones más contemporáneas. A pesar de la experiencia de algunos docentes en sus últimos años de energía en declive, experiencias "amargas" del presente (Lasch, 1991) y nostalgia del pasado, muchos siguen demostrando un fuerte sentido de compromiso con su trabajo, sobre todo en centros en los que hay una dirección comprensiva y dispuesta a apoyar, como muestra la historia de Faith. De hecho, las opiniones profesionales positivas de la mayoría de los docentes con más de 31 años de experiencia parecen cuestionar las ideas excesivamente generalizadas de la degeneración.

También es más probable que los profesores con una experiencia de entre 24 y 30 años tengan que hacer frente a escenarios extremos de la fase de la vida profesional además de a los procesos y las perspectivas de degeneración. El comportamiento de los alumnos, los acontecimientos personales adversos, el resentimiento por verse "obligados a entrar por el aro de una corriente constante de nuevas iniciativas" y el estancamiento de la carrera eran influencias negativas clave sobre la moral, la identidad profesional, el compromiso y la eficacia de los profesores de nuestro estudio. Estos docentes, en su mayoría con más de 45 años, también estaban sufriendo una transición de vida y un cambio de identidad en los que comenzaban a afrontar episodios cada vez más frecuentes de déficit relacionados con la edad y tensiones trabajo-vida personal. En otras palabras, su trayectoria hacia la "veteranía" y hacia la "tercera edad" iba acompañada de constantes exigencias de ajuste en los centros de trabajo. Casi la mitad de los profesores que estaban en esta fase de la vida profesional manifestaban

opiniones profesionales negativas —manteniéndose, pero perdiendo motivación—, como en el caso de Michael, y trataban de controlar las fluctuaciones extremas causadas por influencias negativas combinadas, procedentes de fuera y del interior del centro de trabajo y de su vida profesional y personal. El apoyo dentro de la escuela se centraba en mediar los efectos de iniciativas políticas externas no solicitadas y no deseadas y ayudaba a los profesores a adaptarse satisfactoriamente a ellas, desempeñaba un papel importante en el mantenimiento de su motivación y su compromiso y les permitía enseñar a pleno rendimiento (Day y Gu, 2007). El renovado placer de Helen durante la enseñanza en la fase final de su vida profesional da un sólido testimonio de la importancia de ese apoyo.

CONCLUSIONES: SOSTENER EL COMPROMISO

Este capítulo ha mostrado cómo, en los contextos emocionales de la vida en las escuelas y en las aulas, el progreso de los alumnos y las relaciones positivas entre docentes y estudiantes constituyen las principales fuentes de satisfacción en el trabajo, motivación y sentido de logro para los profesores en las fases finales de la vida profesional.

Estas emociones positivas pueden "depositarse" o "almacenarse". Operan como reservas en tiempos de crisis, que impulsan y promueven el sentido de resiliencia y de compromiso de los profesores (Fredrickson, 2004). Para esto, es clave el apoyo de los directores y los compañeros en los centros.

Como hemos ilustrado en los capítulos precedentes, sin embargo, la combinación de circunstancias personales, de situación y relacionadas con la política en el transcurso del tiempo afecta a la resiliencia de los profesores. Es improbable, además, que puedan mantenerse el entusiasmo y la motivación sin el apoyo activo de otras personas significativas.

A este respecto, la investigación sobre el trabajo y la vida de los profesores ha indicado consistentemente la importancia de la influencia de la dirección escolar y de unos compañeros muy cercanos. Por tanto, además de preocuparse por la incorporación de nuevos profesores, los responsables políticos deberían ocuparse también de mantener el compromiso de la actual mayoría de docentes más experimentados.

Sostener el sentido de compromiso de los docentes veteranos, la creencia en su

capacidad para enseñar a pleno rendimiento, su resiliencia y su bienestar es una parte importante de lo que llamamos en nuestro trabajo anterior “retención de calidad” (Day y cols., 2007). Tiene profundas implicaciones para el presente educativo porque, como señalamos antes, la realidad docente actual es que la población de docentes en la mayoría de los países occidentales está envejeciendo (OECD, 2004, 2005). En la mayoría de los países de la OCDE, la mayor parte de los profesores de primaria y secundaria tienen más de 40 años. En los Estados Unidos, dos tercios de su profesorado ha de renovarse en la próxima década (Guttman, 2001). En Inglaterra, el 40% de todo el profesorado tiene entre 45 y 55 años, y quienes tienen más de 55 constituyen otro 6% del profesorado (Chevalier y Dolton, 2004).

Por tanto, aunque la mayoría de los gobiernos tengan que atraer y retener a docentes jóvenes capaces y comprometidos, es igualmente importante promover la disposición, la habilidad y la capacidad de los profesores con experiencia para enseñar a pleno rendimiento en el aula y en la escuela (Gu y Day, 2007).

Los casos de cuatro docentes veteranos en este capítulo envía tres mensajes importantes para los investigadores, los líderes escolares y los responsables políticos interesados en comprender el trabajo, la vida y la eficacia de los profesores, e interesados en elevar y mantener los niveles educativos.

El primer mensaje es que hay relación entre el bienestar y el compromiso de los profesores y su capacidad para enseñar a pleno rendimiento. Los investigadores tienen que examinar lo que sirve de apoyo y ayuda a construir y, por otra parte, lo que afecta de forma adversa al compromiso de los docentes veteranos.

Estas cuatro historias muestran que probablemente haya una combinación de factores (mala dirección, cambios de la dinámica social de la enseñanza en clase, condiciones de trabajo, cuestionamiento de ideas tradicionales acerca de la identidad profesional y bienestar, así como los factores generacionales y de envejecimiento) que pueden mermar el compromiso de los profesores,

provocando un agotamiento temprano —como en el caso de Faith— o sentirse gradualmente más cansado y atrapado —como en el caso de Michael.

El segundo mensaje, para los líderes escolares y para quienes diseñan y ofrecen programas de formación del profesorado, es que la atención al bienestar personal del profesorado —mediante el establecimiento de la confianza merced a una auténtica consideración y una interacción sostenida— debe ir pareja al incremento de expectativas y al intento constante de alcanzar los niveles.

El tercer mensaje, para los responsables de la política educativa, es que ignorar las necesidades específicas de compromiso y resiliencia de este gran grupo de docentes veteranos supone no reconocer la inversión a largo plazo que ellos y sus empleadores han hecho en la enseñanza. Este grupo, al menos en teoría, debería estar en la cima de su pericia y sabiduría docente. Este grupo debería ser un modelo para sus colegas con menos experiencia. En vez de tener que superar retos difíciles, deberían y podrían ser faros de esperanza y optimismo para todos.

III

LAS CONDICIONES DEL ÉXITO

7

El compromiso del profesor ¿es condición necesaria del éxito?

ESTE CAPÍTULO SE OCUPA de los problemas relativos al compromiso del profesorado como factor de lo que en otro lugar hemos denominado “retención de calidad” (Day y cols., 2007). Utilizamos esta expresión como medio de centrar la atención no solo en la importancia de retener a los docentes en las aulas, sino de asegurar también, en la medida de lo posible, que se mantenga y, si es conveniente, se repase, revise y renueve su compromiso para influir positivamente en la vida y en el rendimiento de sus alumnos. En el pasado, se ha prestado poca atención a esta circunstancia y, en consecuencia, la mayoría de los recursos se han invertido en la formación inicial del profesorado y en los programas de desarrollo. Sin embargo, para quienes se preocupan por los niveles de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento, es vital también garantizar que los profesores cuenten con unos apoyos que aseguren que no se limiten a sobrevivir y mantengan un nivel mínimo de competencia profesional y pedagógica básica durante más de 30 años en las escuelas.

El embalse de la enseñanza sigue perdiendo agua porque nadie presta atención al escape. Es decir, estamos haciendo un diagnóstico erróneo del problema como de “incorporación” cuando, en realidad, es de “retención”. (Merrow, 1999: 64).

INVESTIGACIONES RECIENTES

Se ha señalado que el compromiso de los profesores es uno de los factores más críticos del progreso y el rendimiento de los estudiantes (Day y cols. 2007; Huberman, 1993; Nias, 1981). Si hablamos con cualquier docente, formador del profesorado, inspector, director escolar o padre acerca de la reforma para elevar los niveles o la calidad de la educación, no pasará mucho tiempo antes de que la palabra “compromiso” haga su aparición en la conversación. Todos “saben” que, sin compromiso, el éxito de los esfuerzos para cambiar las cosas será limitado.

El compromiso con el centro de trabajo se interpreta como “la marca del éxito organizativo” (Rosenholtz y Simpson, 1990: 241). En su investigación, Rosenholtz y Simpson descubrieron que el compromiso de los profesores con su profesión y con las escuelas en las que trabajan variaba a través de las distintas fases de la vida profesional. Su investigación apoya nuestras observaciones con respecto al impacto de las influencias críticas sobre el trabajo y la vida de los profesores (capítulo 3), lo que indica la importancia de diversas características de contextos organizativos para promover u obstaculizar la capacidad de los profesores para mantener sus convicciones profesionales y su compromiso emocional. Por ejemplo, para evitar el estrés y al agotamiento de los profesores, Rosenholtz y Simpson sostienen que lo que más reforzará el compromiso y el rendimiento percibidos por los propios docentes serán los diferentes tipos de apoyo organizativo que se ajusten a esa finalidad y sean sensibles al contexto a lo largo de la vida profesional.

Como otros docentes con más experiencia, Peter había pasado por muchos cambios de política y de práctica durante sus 21 años de docencia. No todos le gustaban y manifestaba una frustración considerable con muchos de los grandes cambios, desde la relativa autonomía del docente en el aula a los mayores resultados y la enseñanza orientada a objetivos, los currículos más prescriptivos y el régimen de inspección escolar externa que había llevado a que la escuela

quedara sometida a “medidas especiales”. Consideraba que todas estas cosas reducían su capacidad de dar valor al aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, en vez de mejorarla, como se pretendía que hiciesen, y tenía la sensación de que estos cambios y quienes los defendían contribuían a mermar los antiguos valores de la autonomía y la creatividad en el aula porque la misma educación había quedado sometida a las “medidas especiales” durante cierto período.

▪

“Ahora, que mi enseñanza está siendo rigurosamente supervisada por la administración local y por los inspectores escolares nacionales, no me siento capaz de relajarme” (Peter).

Peter tenía la sensación de que, hasta muy poco tiempo atrás, una parte “desproporcionada” del día se dedicaba a la enseñanza de la lengua y las matemáticas, que había menos oportunidades para actividades extracurriculares y que las orientaciones curriculares operaban como una “camisa de fuerza”. Creía que muchas personas habían dejado la enseñanza “porque ya no tienen la oportunidad de explorar con los niños lo que saben que pueden hacer bien”. Para Peter, la enseñanza se ha hecho “más agotadora con más presiones y menos satisfacciones”. Y se refería a las fluctuaciones de su convicción de que podía influir positivamente en sus alumnas y alumnos:

“Siempre estoy bien hasta que llegan las pruebas estandarizadas de evaluación y entonces tengo un bajón”.

▪

El siguiente testimonio de Faith muestra hasta qué punto los cambios de los procedimientos de evaluación y los desafíos a su autoestima al cabo de los años han mermado su confianza en que su trabajo pueda influir positivamente en sus alumnos:

“Desde la llegada de estas pruebas estandarizadas, carezco absolutamente de confianza en mí misma. Creo que, como docentes, somos nuestros peores críticos. Somos muy, muy críticos, evaluamos casi cada clase… y siempre estamos tratando de mejorar, aun después de más de 30 años. Todavía procuro aprender y, en consecuencia, nunca estoy satisfecha; tampoco me siento tan eficiente como podría serlo. Me refiero a que la gente te dice que lo has hecho bien, que has influido positivamente, pero yo no lo sé. No lo creo tanto como solía creerlo” (Faith).

Faith criticaba los altos objetivos establecidos externamente que, muy lejos de mejorar los niveles, a su modo de ver, sólo hacían que las cosas fuesen innecesariamente más difíciles para los docentes:

“Me cuestan mucho los objetivos porque no alteran mi compromiso: enseño como he enseñado siempre y ellos no alteran ni una tilde; solo hacen más difícil mi trabajo y te deprimen cuando quieres hacerlo bien y quieres estar comprometida y hacer lo que has hecho siempre… fijar unos estúpidos objetivos no te hace trabajar más: es imposible”.

“A mi edad, suelo pensar: ¿Soy yo, me estoy decepcionando con esto? Pero no lo creo. Todavía quiero hacer un trabajo realmente bueno, pero a veces pienso… los niños se están haciendo más problemáticos y más difíciles y no te tratan con el mismo respeto que antes. No sé si, a mi edad, nuestro enfoque está anticuado… eso está afectando a mi motivación”.

A menudo, el compromiso se asocia a la calidad. Se ha definido como un predictor del rendimiento, el agotamiento y la baja de los profesores, además de tener una influencia importante en los resultados cognitivos, sociales, conductuales y afectivos de los estudiantes (Day y cols., 2005; Firestone, 1996;

Louis, 1998). Es un término que los profesores utilizan a menudo para definirse a sí mismos y a los demás (Nias, 1981, 1989a). Forma parte de su identidad profesional (Elliott y Crosswell, 2001) y ciertos factores, como la conducta de alumnos y alumnas, el apoyo colegial y administrativo, las exigencias de los padres y las políticas educativas nacionales, pueden aumentarlo o reducirlo (Day, 2000b; Louis, 1998; Riehl y Sipple, 1996; Tsui y Cheng, 1999). Los docentes comprometidos tienen la persistente convicción de que pueden influir positivamente en el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos merced a quiénes son (su identidad), qué saben (conocimientos, estrategias, destrezas) y cómo lo enseñan (sus creencias, actitudes, valores personales y profesionales que han hecho suyos y se expresan a través de sus conductas sensibles al contexto en los ambientes prácticos).

Ebmeier y Nicklaus (1999) conectaron los conceptos de "compromiso" y "emoción", definiendo el compromiso como un elemento de la reacción afectiva o emocional del docente a su experiencia en un ambiente escolar y parte del proceso que determina el nivel de inversión personal que hacen en una determinada escuela o grupo de estudiantes. Nos centraremos especialmente en la dimensión emocional en el capítulo 9, porque esta conexión es fundamental para comprender las percepciones que los profesores tienen de su trabajo, sus colegas, la dirección de la escuela y la interacción entre estos y su vida personal.

En un informe de investigación empírica sobre el compromiso de los profesores en Australia, Crosswell (2006: 109) indica que hay seis dimensiones del compromiso:

•Compromiso como pasión .

•Compromiso como inversión de tiempo extra.

•Compromiso como preocupación por el bienestar y el rendimiento del estudiante.

•Compromiso como responsabilidad de mantener el saber profesional.

•Compromiso como transmisión del saber y/o los valores.

•Compromiso como participación en la comunidad escolar.

La investigación sobre los problemas de permanencia del profesorado, con el fin de comprender la insatisfacción en la enseñanza en Inglaterra, Australia y los Estados Unidos, ha puesto consistentemente en evidencia los factores de salario, moral y mayor carga de trabajo que se traduce en la falta de tiempo para enseñar y planificar (Bingham, 1991; Day, 2004; Dinham y Scott, 2000; Gold, 1996; Guardian, 2003; Ingersoll, 2003; Johnson y cols., 2005; PricewaterhouseCoopers, 2001; Smithers y Robinson, 2003).

En su importante encuesta a docentes que investigaba las razones de las bajas en la profesión, Smithers y Robinson (2003: 5) manifestaban las principales razones para dejar la profesión: “Entre los profesores de secundaria, la razón alegada con mayor frecuencia era la carga de trabajo (58% de las bajas), seguida por la conducta de los alumnos (45%). Pero en 2001, había que añadir la nueva categoría de ‘iniciativas del gobierno’ (37%)”.

Un informe de la importante organización británica de salud mental sin ánimo de lucro MIND de 2005 (Independent, 2005) puso de manifiesto que los profesores estaban entre las cinco clases de trabajadores más estresados; las otros eran los trabajadores sociales, los teleoperadores, los funcionarios de prisiones y los

policías. No se trata tanto de los actos negativos extremos (por ejemplo, acoso y otras formas de abuso) a los que algunos docentes se enfrentan en determinados centros a diario, sino que, como explicaba Munn (1999: 119) lo que les parece más duro a los profesores es el efecto “de goteo” de conductas aparentemente triviales, como que los estudiantes hablen cuando no les toca, eviten el trabajo y molesten a otros alumnos. Son estos actos, sobre todo, los que, sin unas estructuras organizativas, unas culturas, unos compañeros y unas direcciones que apoyen, minan el compromiso de los profesores, salvo el de los que más resiliencia tienen.

▪

“Soy una de las personas que nunca emprendería nada a menos que pueda comprometerme plenamente. Me he examinado personalmente para ver si podría arreglármelas para hacerme cargo de todas las áreas, cuestiones y carga de trabajo extras que se planteen” (Alison).

Alison ofrece un buen ejemplo de cómo pueden amenazar, temporalmente al menos, los acontecimientos y experiencias personales el sentido de compromiso profesional de los profesores y poner a prueba su resiliencia.

Ella tuvo una “época espantosa y terrible” cuando estaba pasando por su divorcio. Pero tenía la sensación de que esto la había hecho una persona más fuerte. Tras una lesión, volvió al gimnasio. La salud y la buena forma estaban “en el primer plano” de su vida fuera de la escuela y, como consecuencia, ella se sentía más sana y más motivada en el trabajo.

En la actualidad, es madre sin pareja y sus hijos estudian en su actual instituto. Aunque en casa tiene que dedicar mucho tiempo al trabajo relacionado con el instituto, no tiene la sensación de que sea un inconveniente importante para su vida personal porque la enseñanza es “hasta tal punto parte de mí que se ajusta plenamente a mi estilo de vida”. Con sus dos hijos en el instituto, mira hacia delante para “reorientar mi carrera”.

▪

Muchos docentes sienten que el compromiso forma parte de sus valores profesionales y de su sentido de los fines morales de la educación. Ese compromiso no es una opción, sino una necesidad, dado que es una condición esencial para el éxito de los profesores.

Promover una buena enseñanza que redunde en un aprendizaje satisfactorio no es algo que pueda dejarse solo a la acumulación de experiencia de los docentes, reflexiva o de otro tipo. Debe promoverse mediante actos deliberados de atención de los líderes, cuyo cometido consiste en establecer y desarrollar las condiciones para el aumento de la pericia que fomente una atención sostenida a los cuatro ingredientes que Fenstermacher y Richardson (2005) señalaban como esenciales para la enseñanza de calidad:

1. Conocimiento de los contenidos, la tarea y de la propia persona de los docentes (incluido el autoconocimiento).

2. Deseo de aprender y esfuerzo del aprendiz.

3. Contextos sociales de familia, compañeros y comunidad, que ejercerán influencias positivas y/o negativas.

4. Instalaciones, tiempo y recursos para conseguir el aprendizaje.

Mediante el reconocimiento y la comprensión de la combinación dinámica de estos ingredientes, mediante actos de atención, cuestionamiento y apoyo, los líderes promueven una enseñanza que es, a la vez, buena y satisfactoria. Sin embargo, esa pericia docente no aparece de la noche a la mañana en la mayoría de las escuelas. Aunque pueda estar presente en algunos o incluso en muchos

docentes, establecerla lleva tiempo.

También necesita que se le preste atención con regularidad, porque, como vemos en los ejemplos que aparecen en este libro, a los profesores se les plantean muchos retos que pueden obstaculizar el crecimiento individual y colectivo de la enseñanza buena y exitosa. Como observara Michael Huberman en su clásico estudio de la vida de los profesores, el proceso de desarrollo de la carrera profesional está lleno de “mesetas, discontinuidades, regresiones, acelerones y callejones sin salida” (Huberman, 1995a: 196).

Aunque muchos docentes comiencen su vida profesional “con la idea de que su trabajo es socialmente significativo y les aportará grandes satisfacciones”, esta puede perderse cuando ”las inevitables dificultades de la enseñanza interactúan con los problemas y las vulnerabilidades personales, así como con las presiones y valores sociales, para engendrar una sensación de frustración y forzar una revaluación de las posibilidades del trabajo y de lo que se quiere invertir en él” (Farber, 1991: 36).

•El desarrollo de la carrera va acompañado a menudo de “una sensación de inconsecuencia” (Farber, 1991).

•Muchos docentes que se encuentran a mitad de su carrera se decepcionan con respecto al aprendizaje, dejando de otorgar una alta prioridad al mantenimiento de un buen nivel de enseñanza para sus alumnos.

•La baja autoestima y la vergüenza (por no conseguir los resultados deseados) están directamente correlacionadas con la menor variedad de enfoques docentes y, por tanto, con una menor conexión con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La expresión del compromiso se basa en el sentido interior de vocación y de atención de los profesores (Day, 2004; Fletcher-Campbell, 1995a, 1995b; Hansen, 1995; Nias, 1989a, 1989b; Noddings, 2005, 2007; Palmer, 2007) y, como en los casos de los 18 docentes que figuran en este libro, ese sentido puede fluctuar, aumentando o disminuyendo según la habilidad y la capacidad de cada cual para controlar diferentes circunstancias de trabajo y de vida. Hemos visto, por ejemplo, cómo pueden incrementar las iniciativas políticas externas la carga de trabajo y hasta qué punto pueden influir negativamente las mayores exigencias de rendición de cuentas en el sentido de autoeficacia, compromiso y capacidad para enseñar a pleno rendimiento de algunos docentes. Hemos visto también cómo estas influencias pueden ser moderadas por las culturas escolares que promueven el desarrollo profesional de los profesores y, a través de estas, su sentido de pertenencia, de bienestar y de logro.

El trabajo de Huberman (1993: 194-195) demostró que los profesores que están "desarrollando su carrera profesional en períodos de turbulencia social o en momentos de reformas estructurales de su sistema educativo, probablemente tengan trayectorias diferentes de las de sus colegas que trabajan en ambientes sociales diferentes". Decía:

La calidad de las relaciones entre docentes y alumnos puede ser uno de los aspectos más gratificantes de la profesión docente, pero también puede ser fuente de experiencias emocionalmente agotadoras y decepcionantes. Como el burnout[8] que tiene considerables implicaciones para la actuación de los profesores en relación con sus alumnos y con sus compañeros, por no mencionar el bienestar de los propios docentes, y que es un problema con graves consecuencias tanto para la carrera docente como para los resultados del aprendizaje de los alumnos. (Huberman y Vandenberghe, 1999: 3).

El burnout no es un fenómeno nuevo y, con los años, diversos estudios han identificado sus efectos. Sabemos, por ejemplo, que:

1. En los institutos de secundaria de Nueva York, solo el 50% de los profesores esperaba con entusiasmo cada día de trabajo (Rivera-Batiz y Marti, 1995).

2. Los docentes “quemados” dan menos información y menos elogios a los estudiantes, e interactúan con menos frecuencia con ellos (Mancini y cols., 1984).

3. En el Reino Unido, el 23% de una muestra encuestada de profesores indicó que había tenido alguna enfermedad importante durante el año anterior (Travers y Cooper, 1996).

“No creo que alguien pueda ser docente y que eso no influya en la vida familiar” (Claire).

Aunque tenía 36 años, Claire solo había estado dando clase durante tres años. En este período relativamente corto, además del “fracaso” inicial de la escuela, que había afectado a su vida profesional, su sobrina había fallecido de forma inesperada y ella misma había sufrido un problema importante de salud. Estos acontecimientos imprevistos la habían llevado a “priorizar de forma diferente”. Antes, trabajaba por las noches en casa y durante todo el domingo:

“El año pasado, me quedé absolutamente empantanada. He hecho un esfuerzo para reservarme tiempo para mí. Voy al gimnasio. Tengo una limpiadora. Cuando voy a casa con mis hijos, no me digo a mí misma: Tienes que limpiar. Me siento mucho más tranquila. Procuro mantener muy separados mi trabajo y mi vida. Me disciplino a mí misma y digo: No. Ya he hecho bastante. El resto del tiempo pertenece a la familia. Trato de hacer todo lo que puedo en la escuela, sin

llevarme trabajo a casa”.

Trabajar muchas horas era una característica de la vida de muchos y muchas docentes, en especial para quienes estaban en sus primeros años y quienes tenían responsabilidades adicionales en el ámbito de la escuela y estaban en la fase intermedia de su vida profesional. Tratar de gestionar el tiempo y el esfuerzo en el ambiente del trabajo y en el de la casa no siempre era fácil, como demuestra el caso de Claire.

Claire tenía dos hijos en edad escolar. Manifestó que, dado su gran compromiso con su trabajo, el tiempo que le quedaba para dedicarlo a la vida familiar era reducido. Esto era también un motivo de tensión con su pareja. Ella trataba de mantener separada la vida personal de la vida laboral. A medida que progresaba en su carrera docente, fue consiguiéndolo con más facilidad.

En su trabajo Huberman indicó el camino a seguir:

Esto no quiere decir que el burnout sea endémico de la carrera docente, sino que hay motivos en los niveles individual, institucional y social que pueden comprometer la satisfacción en la carrera: plenitud de sentido, ejecución satisfactoria, compromiso duradero, crecimiento profesional mediante el aumento de la experiencia y el aprendizaje de nuevas destrezas, relaciones afectuosas con colegas y alumnos y el equilibrio entre la vida laboral y la familiar. (Huberman y Vandenberghe, 1999: 3-4).

Enseñar en las complejas e imprevisibles condiciones psicológicas y sociales que presentan las aulas siempre ha constituido un reto para los profesores; de hecho, los informes muestran que a menudo esto es un motivo de gran satisfacción para ellos (Danielewicz, 2001; Day y cols., 2007; Evans, 1998; Floden y Huberman, 1989; Nias, 1989b; Huberman, 1995b; OECD, 2005). Sin embargo, en el mundo acelerado de los centros escolares del siglo XXI en muchos países de todo el

mundo, en los que los cambios en los currículos, las condiciones de servicio y las nuevas tecnologías se han convertido en la norma, es probable que aumenten en frecuencia e intensidad lo que Romano (2006: 973) llama: “momentos agitados”, en los que a los profesores se les “pide que tomen decisiones críticas acerca de cómo responder en la práctica a un problema concreto”.

En consecuencia, no solo es deseable ser un docente reflexivo, sino esencial para construir y sostener el conjunto de cualidades, contenidos y competencias pedagógicas personales e interpersonales que son necesarios de la pericia en la enseñanza. Aunque algunos hayan señalado la pericia misma como el factor más importante para determinar el rendimiento del estudiante (Berliner, 1994; Darling-Hammond, 2000), su compañero íntimo e inseparable es el compromiso. Ambos son componentes necesarios de la enseñanza eficaz.

Por consiguiente, parece que pocas dudas caben de que el compromiso (o su falta) es un factor clave que influye en los niveles de eficacia de la actuación de los profesores (Bryk y cols., 1993; Kushman, 1992). Como hemos visto en los ejemplos de los profesores en este libro, el compromiso inicial, no obstante, crece, se sostiene o se reduce dependiendo de las experiencias de vida y de trabajo de los profesores y de su control de distintos escenarios. Para los docentes del estudio VITAE (Day y cols., 2007) el compromiso era tanto una condición para enseñar como un resultado de su experiencia. La investigación reveló también una clara asociación entre el compromiso del docente, su sentido de vocación, su bienestar y el apoyo recibido de los y las colegas.

EFICACIA INDIVIDUAL Y COLECTIVA

Un poderoso indicador del compromiso que ha sido objeto de muchas investigaciones durante las cuatro últimas décadas es la autoeficacia (Bandura, 1997; Pajares, 1996, 1997), “la creencia de los docentes de que están ejerciendo una influencia decisiva positiva en la vida de los estudiantes” (Darling-Hammond, 1990: 9). Se acepta en general que la autoeficacia del profesor desempeña un papel importante en su motivación, su compromiso continuado (resiliencia) y rendimiento.

Más recientemente, la investigación se ha orientado hacia la eficacia colectiva, definida como “la creencia de los miembros de un grupo acerca de la capacidad de rendimiento del sistema social en su conjunto” (Bandura, 1997: 469), “el agregado de las percepciones de todos y cada uno de los miembros de la capacidad del grupo” (Goddard y cols., 2004).

El sentido colectivo de eficacia es también una consecuencia del nivel de influencia del docente sobre las decisiones acerca de la mejora de la escuela y se expresa en su disposición a ayudar a los colegas más allá de las exigencias formales del trabajo (Goddard, 2002; Somech y Drach-Zohavy, 2000) en nombre de la escuela y, muy importante, el compromiso de permanecer en la escuela. Los niveles elevados de autoeficacia se asocian también a la disposición de los profesores a trabajar colaborativamente con otras personas, dentro y fuera de la escuela, en especial con las familias.

Existe una conexión recíproca importante entre el sentido de autoeficacia del individuo y la autoeficacia colectiva. Aunque es muy posible que la autoeficacia individual sobreviva en contextos organizativos en los que las otras personas no tengan las mismas creencias acerca de la eficacia, no ocurre lo contrario. Así,

para que las escuelas desarrollen el sentido de eficacia colectiva percibida, primero deben ocuparse de las creencias de las personas que trabajan en ella. Además, Bandura (1997: 35) señala que: “Una capacidad solo es tan buena como su ejecución. La desenvoltura con la que las personas enfocan y desarrollan las tareas difíciles determina si hacen buen o mal uso de sus capacidades”.

Así pues, tanto la autoeficacia individual como la colectiva son condiciones necesarias de la buena enseñanza y del aprendizaje satisfactorio. Como en el caso de la investigación sobre los niños, en la que se ha descubierto que la relativa fortaleza de sus creencias en su eficacia influye en su éxito al resolver problemas (Bouffard-Bouchard y cols., 1991), lo mismo ocurre en el caso de los docentes: “Cuanto más elevado es el sentido de la eficacia de los docentes, más probable es que superen con tenacidad los obstáculos y persistan ante el fracaso. Esa resiliencia, a su vez, tiende a fomentar la enseñanza innovadora y el aprendizaje de los estudiantes” (Goddard y cols., 2004: 3).

Lo mismo puede decirse de la eficacia colectiva:

Las organizaciones con sólidas convicciones acerca de su capacidad grupal pueden tolerar presiones y crisis y seguir operando sin consecuencias debilitadoras; de hecho, esas organizaciones aprenden a aceptar el reto cuando se enfrentan a fuerzas negativas. Es más probable, sin embargo, que las organizaciones menos eficaces reaccionen de manera disfuncional, lo que, a su vez, incrementa la probabilidad de fracaso. Por tanto, los estados afectivos pueden influir en la forma de interpretar y reaccionar las organizaciones a la multitud de retos a los que se enfrentan. (Ibid.: p. 6).

Es obvio, por tanto, que, aunque el sentido individual de autoeficacia desempeñe un papel importante en el mantenimiento del compromiso de los profesores para construir y sostener la calidad de su trabajo, y en desarrollar su resiliencia con el paso el tiempo, es probable que el sentido colectivo de eficacia promueva aun

más la buena enseñanza y el aprendizaje satisfactorio. También es evidente que esto dependerá de determinados fines, culturas y estructuras organizativas promovidas por unos líderes escolares que posean ciertas cualidades transformacionales y las activen mediante estrategias y relaciones sensibles al contexto:

La evidencia indica que el sentido de eficacia de los profesores está positivamente relacionado con aspectos del contexto organizativo como el clima escolar positivo, la falta de impedimentos para la instrucción eficaz y la potenciación del docente… así como la influencia del director con los supervisores y la prensa académica de la escuela… cuando la influencia del grupo está organizada, es más probable que las personas consideren que los acontecimientos que se producen a su alrededor están bajo control. (Ibid.: pp. 8-10).

Es fácil ver la relación entre estos hallazgos y, por ejemplo, la revisión de Fielding (2004) acerca de las escuelas “centradas en la persona” como moral e instrumentalmente satisfactorias; esas escuelas son comunidades profesionales de aprendizaje en las que están presentes unos niveles elevados de confianza y resiliencia individuales, relacionales y organizativos.

COMPROMISO ORGANIZATIVO: CONFIANZA Y OPTIMISMO ACADÉMICO

Las escuelas del siglo XXI deben fiarse más que nunca de los profesores dispuestos a hacer esfuerzos considerables y a ejercitar su pericia más allá de las exigencias tradicionales de su trabajo en el aula. Las escuelas se han hecho más dependientes del compromiso organizativo individual y colectivo de los profesores y, además, de sus conductas ciudadanas organizacionales (CCO)[9].

Se ha dicho que estas conductas son importantes para el éxito de la organización porque, "mediante las descripciones formales de los cometidos, las organizaciones no pueden prever todo el conjunto de conductas necesarias para la consecución de los objetivos organizativos (Bogler y Somech, 2004: 280). Ejemplos de las dimensiones de las CCO son el altruismo, la conciencia, la lealtad, la participación en las decisiones, las acciones voluntarias y el ofrecimiento de ideas innovadoras.

En una encuesta centrada en la relación entre la potenciación de los docentes y su compromiso organizativo, y el compromiso profesional individual y la CCO, Bogler y Somech (2004: 285) descubrieron que la autoeficacia, las oportunidades de crecimiento profesional y la valoración (por estatus) eran predictores significativos del compromiso profesional y organizativo, mientras que la autoeficacia, el estatus y la participación en las decisiones eran predictores significativos de la CCO. De paso, los autores observan:

Sin unas conductas discrecionales que trasciendan las expectativas de rol vigentes y que estén dirigidas a los estudiantes, los docentes y la organización escolar como una unidad, será casi imposible que una comunidad de docentes se convierta en una comunidad profesional de aprendizaje.

Las CCO también requieren, por definición, de la confianza. Las implicaciones de los estudios para los directores escolares son obvias. Tienen que:

1. Establecer las condiciones que permitan que los profesores perciban su eficacia individual y colectiva.

2. Facilitar oportunidades significativas, amplias y sostenidas de crecimiento profesional, teniendo en cuenta que, por medio de ellas, los profesores sentirán que pueden comprometerse aun más con la organización.

3. Emprender procedimientos conjuntos de toma de decisión a sabiendas de que esto incrementará la sensación de dominio, pertenencia y éxito compartido, además de dar valor al estatus de quienes tienen funciones de dirección.

No obstante, alcanzar esto requiere que los directores y demás líderes posean determinadas cualidades, destrezas, disposiciones y estrategias. Una cualidad clave es la capacidad de confiar y de suscitar confianza.

Los directores de éxito no solo se conocen por sus valores, visión y posibilidades de futuro, sino también por su optimismo, que se manifiesta en unas expectativas elevadas y el cambio de una escuela que “no puede hacer” a otra que “puede hacer”.

Veremos más adelante que esa esperanza y ese optimismo no son ingenuos ni ciegos y que los directores de éxito inician una dinámica de “confianza progresiva” en la que los juicios acerca del grado y la oportunidad del desarrollo

de acciones de confianza en las escuelas no solo se basan en valores y disposiciones, sino también en datos contextuales acerca de la formalidad de los otros.

Un reciente estudio preliminar sobre las creencias de los maestros de primaria (Hoy y cols., 2008: 821) reveló que “el optimismo académico era un constructo general compuesto por la eficacia, la confianza y el énfasis académico”, y que las cuatro “variables” que asocian a los docentes con este optimismo académico eran: disposición optimista, dirección humanista de la clase, enseñanza orientada al alumno y conducta ciudadana del docente.

Los autores señalaban también que el optimismo académico de los profesores se ve influido, positiva o negativamente, por una amalgama de efectos personales y de los niveles de aula y de escuela, y que “los directores que desarrollan estructuras y procedimientos que permiten hacer su trabajo a los profesores influyen en el optimismo académico colectivo de la escuela”.

Esto confirma investigaciones anteriores sobre el optimismo académico en las escuelas, que habían descubierto que era “una propiedad colectiva de la cultura de las escuelas y directamente relacionada con el rendimiento del estudiante, teniendo en cuenta el estatus socioeconómico, el rendimiento antecedente y otras características demográficas” (Hoy y cols., 2006).

La investigación de Hoy en las escuelas primarias de los Estados Unidos está confirmada por nuestra propia investigación en escuelas primarias e institutos durante un período de tres años (Day y cols., 2009), que establece que los directores de éxito promueven el optimismo académico, tanto individual como colectivo, y que esto conduce a un mayor sentido de eficacia individual y colectiva, definida como el “juicio del docente de su capacidad para lograr los resultados deseados de participación y de aprendizaje del estudiante, incluso de aquellos que puedan ser difíciles o estar desmotivados” (Tschannen-Moran y cols., 1998: 202).

Además, en su investigación posterior en escuelas primarias, Tschannen-Moran (2004: 128) descubrió que:

Es probable que los maestros con sólidas convicciones de eficacia sean más entusiastas, más organizados y dediquen más tiempo a planificar su enseñanza. Además, es menos probable que se enfaden, se muestren impacientes o frustrados con un alumno que se encuentre en dificultades; estarán más tiempo con ese alumno, y probarán más estrategias para ayudar a entender al alumno en cuestión.

CONCLUSIONES: ¿RAZONES PARA EL OPTIMISMO?

Hay investigaciones recientes que informan de un escenario emergente, más optimista para los profesores de las escuelas inglesas (Day y Smethem, 2009). Una investigación reciente sobre estándares profesionales para los profesores de Inglaterra y Gales (TDA, 2007) da a entender también un cambio de discurso en una época de liberalización del currículo nacional para hacerlo relevante e interesante y de relajación de los marcos de referencia para hacer que la enseñanza sea más flexible. En 2008, se abandonaron los tests estandarizados de evaluación para el alumnado de 14 años. El mismo año fue testigo también de las oportunidades concedidas a los profesores para obtener el grado de máster con financiación institucional. Además, la autoevaluación auditada de las escuelas ha entrado a formar parte del sistema de inspección externa para la mayoría de los centros.

El inicio del cambio de discurso en Inglaterra quizá resulte evidente también en una de las 33 normas para la concesión del Qualified Teacher Status[10], que requiere que los profesores que obtengan el título "tengan un enfoque creativo y constructivamente crítico orientado a la innovación". Este pequeño paso puede significar el apoyo al resurgimiento del sentido de autonomía individual y colectivo de los profesores, que se perdió o quedó parcialmente sumergido en las culturas de conformidad controlada (Day y Smethem, 2009: 151). No obstante, también hay "listas de calificación" de centros y profesores, y en el libro blanco más reciente del gobierno, 21st-Century Schools, se propone que los contratos docentes se renueven cada cinco años.

Hay pruebas también de que los planes nacionales del gobierno no incapacitan a los docentes ni las escuelas de Inglaterra, prudentemente lideradas por los directores, como manifiestan muchas investigaciones efectuadas por académicos. Esas escuelas no solo son capaces de cumplir de sobra los objetivos de rendimiento impuestos a nivel nacional y a nivel local para el alumnado, sino

que son capaces de hacerlo potenciando al profesorado para hacer juicios discrecionales.

El papel del líder escolar de éxito para galvanizar el dominio de los profesores sobre el cambio es obvio: tanto ellos como sus profesores no son profesionales obedientes, sino activos y resilientes (Day, 2007).

Hay evidencias considerables de que los profesores de todas las naciones son personas cultas, pedagógicamente sensibles, que defienden unos fines morales y están comprometidas (Day, 1997), y que siguen influyendo de forma decisiva en la vida de sus estudiantes.

Aunque difícil de medir, se reconoce internacionalmente que los fines morales son elementos importantes de la mejor práctica profesional (Hansen, 2001; Jackson, 1999; Lortie, 1975; Nias, 1989a; Noddings, 1996; Tickle, 2000). Esos centros y esos directores y docentes existen en todos los países, y las razones de su éxito en cuanto al bienestar y al rendimiento del alumnado y del profesorado dentro y más allá de los marcos relativamente estrechos de los objetivos marcados por el gobierno están bien documentadas. No es que los gobiernos creen las condiciones y la cultura para unas transformaciones que conduzcan y sean creadas por las escuelas mismas (Barber, 2001: 38), sino, más bien, que estas escuelas y el trabajo de los profesores se fundan en la esperanza, en un sentido de competencia y una convicción de que pueden continuar haciendo una contribución positiva al aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos. Se niegan a permitir que las consideraciones económicas aplasten sus fines morales y éticos o los subordinen a la "epidemia de política educativa" (Levin, 1998, citado en: Ball, 2001). Como en el caso del que informan Woods y cols. (2001: 86), han "descubierto una forma… de reconciliar dos discursos aparentemente opuestos… mediante el cultivo de su propia conciencia política… [y] el refinamiento de sus propias filosofías".

Los profesores comprometidos con su trabajo son también quienes están

dispuestos a aprender y, si es conveniente, a cambiar. No obstante, para hacerlo, necesitan apoyo. En consecuencia, el capítulo siguiente examina cómo pueden influir decisiva y positivamente los líderes en la vida y el trabajo de los profesores.

8

Efectos del liderazgo

ESTE CAPÍTULO SE CENTRA en la contribución a la calidad de la vida profesional y personal de los profesores que propician los líderes escolares, en especial los directores, como creadores y guardianes de las condiciones organizativas para una buena enseñanza, un aprendizaje y un rendimiento satisfactorios y al servicio de unos docentes en los que se confíe.

Para que las escuelas sigan existiendo en el siglo XXI, tienen que ser lugares más satisfactorios, más creativos y más humanamente atentos de lo que han sido hasta ahora en sus accidentadas historias, tanto para quienes enseñan en ellas como para quienes tienen que asistir a ellas. Para esto, hacen falta, al menos, dos cosas: primero, una mejor comprensión del funcionamiento interno de la vida organizativa y, segundo, un marco en el que puedan analizarse y entenderse las principales preocupaciones de las escuelas como lugares para aprender y ser. (Fielding, 2006: 350).

INVESTIGACIONES RECIENTES

En un debate sobre la calidad de vida en el siglo XXI, llevado a cabo bajo los auspicios de la Royal Society of Arts, Mulgan y otros expertos pidieron a las organizaciones que atendieran al bienestar de sus trabajadores, valorando y promoviendo sus talentos (Zeldin, 2004: 36-39). Continuaban relacionando esto con una “característica recurrente de casi cualquier medida de satisfacción que se pueda tomar en una sociedad… el grado en el que las personas sienten que tienen cierto control sobre su vida y opciones”. Para Theodore Zeldin, historiador, miembro del claustro del St. Anthony’s College, de Oxford y participante en el debate, la finalidad de su fundación The Oxford Muse es:

Aspirar a algo más que a la competencia docente… para dar chispa a la vida cotidiana, para hacer que las personas vean y digan lo que normalmente no osan decir, para hacer que sientan que es posible rediseñar la vida, pero sin utopías.

Para Geoff Mulgan, exdirector de política de la Oficina del Primer Ministro y, posteriormente, director del Institute of Community Studies, promover el equilibrio trabajo-vida personal y reducir las horas de trabajo no son soluciones para unos trabajos desmoralizadores:

Reducir las horas de trabajo no es suficiente si el trabajo es desmoralizador. Tampoco está la solución en el equilibrio trabajo-vida personal, porque nos da la excusa para tolerar trabajos horribles, con la compensación de que podemos recuperarnos en casa. La mayoría de los trabajos que no expanden nuestros talentos nos convierten en esclavos a tiempo parcial. (Mulgan, 2005: 38).

La investigación sobre la satisfacción de los docentes en el trabajo durante muchos años confirma estas ideas (Bogler, 2001, 2002; Dinham y Scott, 1998, 2000; Evans, 1998, 2001; Kyriacou y Sutcliffe, 1979; Liu y Ramsey, 2008; Scott y cols., 2003; Sergiovanni, 1967; Shann, 1998; Skaalvik y Skaalvik, 2009; Zembylas y Papanastasiou, 2005). La investigación sobre las escuelas que mejoran ha identificado una y otra vez la importancia de las oportunidades formales e informales de desarrollo del profesorado en ejercicio que hacen hincapié en el potencial creativo de los individuos, además de centrarse en las necesidades descubiertas por la organización. Los líderes de estas escuelas —a menudo denominadas “comunidades de aprendizaje” (Stoll y Louis, 2007), pero que sería más exacto llamar “comunidades de aprendizaje y rendimiento”, dado que la buena enseñanza debe complementarse con el aprendizaje y el rendimiento satisfactorios que se definen en sentido amplio y no solo por su rendimiento mensurable— sitúan siempre la formación y el desarrollo del profesorado, incluyendo la planificación de los relevos, en el centro de sus estrategias de mejora, dado que, después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el segundo factor de influencia más importante en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood y cols., 2006).

El efecto del liderazgo sobre la calidad del compromiso y, a través de ello, sobre la enseñanza y el aprendizaje es, por tanto, importante. En las escuelas de nuestra investigación, el modelo de desarrollo profesional de los profesores respaldaba las necesidades de crecimiento, tanto individuales como organizativas, mediante una serie de oportunidades de aprendizaje y desarrollo internas y externas, diseñadas para satisfacer las necesidades cognitivas, emocionales y prácticas del profesorado. Formaban parte de la trama de la vida y de la cultura de la escuela, no como un añadido “atornillado” a ellas, sino definidas como la forma de hacer las cosas y el modo de comportarse las personas y de relacionarse unas con otras. En estos centros, las expectativas del yo, la confianza en los demás y el compromiso con la educación como una empresa individual y conjunta, eran elevados. El aprendizaje profesional surgía del trabajo y la pericia de los profesores y se retroalimentaba con ellos. Formaba parte del proceso de cambio. El líder apoyaba a los profesores como agentes activos que tenían el control de la dirección de su trabajo. Reforzaba su sentido de compromiso.

La historia de Laura, en el capítulo 3, constituye un ejemplo gráfico de una maestra en los últimos años de su vida profesional que estaba tratando de mantener su motivación, su compromiso y su satisfacción con el trabajo durante un período de cambio en su vida personal y profesional y bajo el liderazgo de un director que quería cambiar la forma de trabajar de la escuela. Sus hijos habían dejado la casa para proseguir sus estudios en la universidad. Ella contribuía a pagarles los estudios y, por eso, no podía pasar de su dedicación completa a una dedicación parcial, como deseaba.

Aunque este cuadro general de reducción de la motivación debida a su hostilidad a un currículo nacional con un decenio o más de ejercicio docente por delante sea motivo de preocupación, hay también pruebas de que el liderazgo de la escuela y el apoyo de los compañeros pueden influir, e influyen de hecho, positiva y decisivamente. Laura presenta ejemplos, tanto positivos como negativos, de su influencia durante una década de enseñanza en una escuela. Sus fluctuaciones pueden dividirse en tres períodos, cada uno de los cuales coincide con el liderazgo de un director diferente. En el primer período, se sintió marginada por la dirección pero su compromiso con la enseñanza en el aula y los buenos resultados obtenidos por sus alumnos la mantuvieron en la brecha.

▪

Aunque me han dado el título de "coordinadora" y se supone que formo parte del equipo directivo, no he participado en ninguna decisión (Laura).

Hizo que me diese cuenta de que, a veces, no se trata de lo que conozcas, sino de a quién conozcas (Laura).

▪

La experiencia negativa de la dirección la hizo menos ingenua y más escéptica. El período en el que el director fue sustituido provisionalmente por una directora "interina" supuso un cambio positivo.

El apoyo de la directora interina ha sido excelente. Si tenías algún problema personal, ella te escuchaba. Por eso, la diferencia ha sido enorme. Toda la escuela da una sensación completamente diferente: mucha más apertura… trabajamos juntos, como un equipo. Todo el mundo trabaja tanto como antes, pero sintiéndose menos amenazado… mucho más feliz (Laura).

La nueva directora le dio más responsabilidad y se sintió “mucho más valorada que antes”. Relacionaba esto con el hecho de convertirse en una maestra más eficaz y también en una líder mejor.

Nunca he cuestionado mi capacidad como maestra. Sabía lo que podía hacer. Llevo enseñando mucho tiempo. Podría hacerlo con los ojos cerrados. (Laura).

Los contextos de trabajo de los profesores pueden restringir o ensanchar las experiencias de aprendizaje y el incremento de conocimientos de los alumnos (Scribner, 1998). De hecho, algunas investigaciones señalan que, ya en la fase de formación inicial, la satisfacción con el trabajo y el compromiso con la carrera de los profesores en prácticas puede aumentar cuando las escuelas de prácticas promueven sus inquietudes profesionales, en especial las de “las relaciones colegiales, la autonomía y la libertad del docente y la igualdad de expectativas relativas a niños y a niñas” (Huang y Waxman, 2009, p. 242).

Un proyecto reciente, financiado por el gobierno, acerca de la influencia del liderazgo sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes confirmó que, para los directores de las escuelas de éxito de Inglaterra, el compromiso por

mejorar y reforzar la calidad del profesorado seguía siendo un elemento importante en sus esfuerzos para elevar los niveles de aprendizaje del alumnado (Day y cols., 2009, 2010). Era evidente que, en estas escuelas, se consideraba que el desarrollo profesional continuo era un derecho y que a los profesores los motivaba notablemente recibir una rica variedad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales que influyera positivamente en sus prácticas docentes.

La investigación ponía también de manifiesto que las escuelas que se perfeccionaban y eran eficaces se mantenían vigilantes en su intento de mejorar la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento. A los profesores de esas escuelas se los estimulaba para que trascendieran sus modelos docentes habituales y pusieran a prueba enfoques nuevos o alternativos. Los directores estimulaban a su profesorado para que fueran líderes en sus aulas y facilitaban una infraestructura en la que se pudieran tomar, sin riesgo, decisiones informadas para ampliar sus enfoques docentes. El profesorado respondía positivamente a esta oportunidad porque afectaba al modo de verse a sí mismos como profesionales y mejoraba su sentido de autoeficacia. Esto, a su vez, tenía una influencia positiva en su forma de interactuar con los alumnos y con los demás docentes en las escuelas. Los testimonios de los profesores que aparecen en este libro, no obstante, demuestran que, por desgracia, no todos los líderes escolares dan oportunidades pensadas para desarrollar la creatividad o reforzar el sentido de competencia y de autonomía del profesorado.

En las escuelas de hoy hay más funciones y responsabilidades extracurriculares que nunca. Así, son cada vez menos los profesores que pueden dedicarse exclusivamente a la que tradicionalmente ha sido su función de enseñanza en el aula. En el estudio VITAE (Day y cols., 2007) observamos que una abrumadora mayoría de maestros de primaria desempeñaban esos nuevos roles. Reid y cols. (2004: 252) descubrieron que, en muchos institutos de secundaria también, “pocos son los profesores que solo dan clase”: solo el 24% carecía de alguna función significativa de liderazgo. Señalan que esta proliferación ha sido en gran medida resultado de la necesidad de implementar muchas iniciativas políticas del gobierno central que han descargado mayores responsabilidades en los centros. Para algunos docentes de su estudio, esto:

Afecta[ba] a mi capacidad de planear, supervisar y evaluar eficazmente mi clase. A veces, no tengo otra opción que hacer el mínimo exigible para poder dedicar un tiempo a la coordinación de la materia, porque esto no entra en las horas que tengo por contrato.

Para otros, esto les suponía “falta de sueño a causa del exceso de trabajo… aun trabajando hasta las 10 de la noche, esto no me lleva a ninguna parte”. Además, ha habido un incremento del número de reuniones a las que hay que asistir para coordinar el establecimiento de redes, los currículos y las pedagogías cambiantes, la formación para la evaluación, las colaboraciones con las comunidades y demás iniciativas relacionadas con nuevas modalidades de formación inicial del profesorado basadas en la escuela, todo lo cual ha incrementado las responsabilidades de los profesores.

Los efectos sofocantes del régimen de pruebas nacionales sobre el trabajo y la mentalidad de muchos docentes quedan patentes también en las experiencias de Jodie, dando clase a niños y niñas de 14 años.

Después de Navidad, me dedico a enseñar para el examen. Es absolutamente ridículo dedicar nueve meses del año a enseñar para un examen sin saber siquiera si van a corregirlos correctamente. Todos los profesores del departamento aborrecen esto, pero trabajamos así para tratar de permitir que el profesor enseñe los objetivos pero a su modo y de manera que permita el acceso de los chicos a todo el texto (Jodie).

A medida que ha ido aumentando la complejidad de las funciones de control y liderazgo y se han creado múltiples niveles de rendición de cuentas, para muchos docentes ha ido cobrando más importancia la calidad del liderazgo del director, en cuanto mediador clave en el límite entre el gran reto y el elevado estrés, entre una mayor productividad y una eficiencia decreciente. En un extremo, están los directores centrados a la vez en la persona y en la tarea, que apoyan la motivación, la autoeficacia y el compromiso de sus docentes mediante actos de atención, confianza y la puesta en marcha de estrategias que promueven la asunción del dominio, la pertenencia y el bienestar. En sus centros, hay una baja rotación del profesorado, unas expectativas elevadas y el éxito de todos. En el otro extremo, están los casos de ausencias y enfermedades relacionadas con el estrés.

La influencia del liderazgo era también una característica significativa de la vida de los profesores en sus primeros años, sobre todo en relación con la conducta de los alumnos. Las experiencias de Jodie son ilustrativas al respecto.

En mi instituto actual estoy mucho mejor que en el anterior. Esto se debe a una dirección fuerte. El equipo directivo desempeña un papel clave en la eficaz disciplina del instituto. Es estricta, pero más importante aun es el nivel de consistencia. Los niños y las niñas saben lo que hay y que los profesores y profesoras se van a apoyar entre sí. El equipo directivo es visible y respetado tanto por el alumnado como por el profesorado.

Cuando los líderes se ocupan de apoyar el bienestar de los profesores y siguen interesándose por mejorar, como mostrarán las historias de Frances, Jill y Peter en el próximo capítulo, es obvio que su capacidad de trabajar más allá de la mera competencia, su motivación, su autoeficacia, su compromiso y su resiliencia aumentan.

LA ESCUELA QUE APRENDE Y RINDE

Casi todas las investigaciones sobre la motivación, el compromiso y las habilidades y capacidades del profesorado para promover el aprendizaje y el rendimiento satisfactorios de los estudiantes al enseñarles a pleno rendimiento señalan que hay que prestar atención tanto a sus relaciones funcionales, centradas en la tarea (con los alumnos y con personas adultas) como a las de carácter personal.

Basándose en el trabajo de MacMurray, un filósofo escocés, Michael Fielding describe las diferencias entre relaciones funcionales y personales:

Las relaciones funcionales o instrumentales son típicas de los encuentros que nos ayudan a que se hagan cosas con el fin de alcanzar nuestros objetivos. En cambio, las relaciones personales existen con el fin de ayudarnos a ser y devenir nosotros mismos en y a través de nuestras relaciones con otros, y parte de ese devenir implica nuestra preparación mutua para ser abiertos y sinceros con los otros acerca de todos los aspectos de nuestro ser (Fielding, 2006: 351).

Continúa Fielding (2006: 353) indicando que, aunque lo funcional y lo personal estén interconectados, no son igualmente importantes. Una vez más, la investigación sobre las escuelas de éxito y el liderazgo escolar apoya su razonamiento de que:

Lo funcional no solo va en beneficio de lo personal y lo personal a través de lo funcional, sino que la influencia de lo personal en lo funcional es transformadora: lo funcional debe ser expresivo de lo personal. Los fines y los

medios deben estar inextricablemente unidos; los medios deben ser transformados por los fines que los inspiran y hacia los que se orientan. Los modos funcionales con los que trabajamos en las escuelas para alcanzar fines personales, comunitarios y educativos deben ser transformados por el carácter normal e interpersonal de lo que estemos tratando de hacer.

Desde esta posición, Fielding define cuatro orientaciones organizativas y comunitarias de las escuelas: impersonal, afectiva, de alto rendimiento y centrada en la persona, lo que ilustra diferentes relaciones entre lo funcional y lo personal y las probables consecuencias de estas para la organización, las relaciones y los resultados escolares (tabla 8.1).

Escuelas como *Organizaciones impersonales*	Escuelas como *Comunidades afectivas*	Escuelas como *Organizaciones de aprendizaje de alto rendimiento*	Escuelas como *Comunidades de aprendizaje centradas en las personas*
Lo funcional margina lo personal	Lo personal margina lo funcional	Lo personal se utiliza en beneficio de lo funcional	Lo funcional va en beneficio de lo personal y es expresivo de ello
Organización mecanicista	Comunidad afectiva	Organización que aprende	Aprendizaje comunitario
La comunidad carece de importancia/ Destructiva para los fines organizativos	La comunidad tiene pocas consecuencias o requisitos organizativos	La comunidad es una herramienta útil para alcanzar los fines organizativos	La organización existe para promover la comunidad
Eficiente	Restauradora	Eficaz	Moral e instrumentalmente exitosa

Fuente: Fielding, 2006: 354.

Tabla 8.1. Orientaciones organizativas y comunitarias de las escuelas: comprender la relación entre lo funcional y lo personal.

Los descubrimientos basados en un proyecto internacional de 14 países sobre las direcciones escolares de éxito (ISSPP[11]) presentan unos datos empíricos que apoyan la tesis de que las escuelas centradas en la persona y en las que lo funcional va en beneficio de lo personal y es expresivo de ello tienen éxito tanto moral como instrumentalmente (Day y Leithwood, 2007). Además, las historias de los profesores que aparecen en este libro confirman sus fines y fuentes de motivación, compromiso e identidad y rendimiento como reflejos de la postura de Fielding y la del liderazgo y las culturas en sus escuelas.

Esa postura está muy cerca de la que adoptan los autores de una serie de investigaciones sobre las escuelas como comunidades de aprendizaje. Mitchell y Sackney (2001: 2), por ejemplo, comenta las diferencias de supuestos clave entre las organizaciones de aprendizaje y las comunidades de aprendizaje: “La comunidad de aprendizaje se preocupa de la experiencia humana, mientras que la organización de aprendizaje se preocupa de la productividad organizativa”.

Para Fielding, no hay dicotomía. En cambio, seguir los fines de la escuela tal como él los define es asegurar que lo funcional (productividad organizativa) vaya en beneficio de lo personal (enriquecer la experiencia humana).

Aunque no pretendamos detenernos en detalle en la naturaleza, los fines y las características de las comunidades de aprendizaje, es, sin embargo, instructivo establecer la correspondencia entre las experiencias de las culturas organizativas,

el liderazgo y el apoyo referido por los profesores en este libro, con los propios profesores y con los problemas que hay que abordar para poder establecer y mantener la cultura organizativa.

Mitchell y Sackney (2001) indicaban que la creación de la capacidad personal, interpersonal y organizativa es el medio clave para desarrollar las comunidades de aprendizaje. En Australia, por ejemplo, un estudio de 20 escuelas muy eficaces, llevado a cabo por el Department of Education, Science and Training en 2005, descubrió que todas ellas funcionaban como "comunidades profesionales de aprendizaje" y que, en estas comunidades, los directores sancionaban y participaban activamente en el desarrollo de todo el profesorado. Al informar sobre este estudio, Avenell (2007: 46-47) señalaba cinco requisitos para que las escuelas se conviertan en comunidades profesionales de aprendizaje:

1. Directores que compartan el liderazgo y la toma de decisiones.

2. Una visión compartida que incluya un compromiso "inquebrantable" con el aprendizaje del alumnado y del profesorado.

3. Aprendizaje colectivo del profesorado que pueda aplicarse para mejorar el aprendizaje del alumnado.

4. Apoyo y retroinformación de los compañeros en relación con la enseñanza en clase, basados en la evidencia.

5. Condiciones físicas y capacidades humanas que apoyen la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, algunos docentes experimentan una serie de impedimentos para el desarrollo de las capacidades personales, interpersonales y organizativas. Es posible que la dirección no esté comprometida o no esté suficientemente al corriente de las posibles formas de desarrollarlas. Las estructuras escolares pueden enfatizar unas culturas de segregación en vez de la inclusividad, la competición en vez de la colaboración, las jerarquías en vez de la diversidad y distribución del liderazgo, falta de respeto en vez de respeto a los estudiantes y sus comunidades.

En el caso de Laura, con el nombramiento de un nuevo director permanente, que estaba "desesperado por cambiar cosas", se vivió un período más oscuro. Laura tenía la sensación de que los cambios de estructuras y de culturas, "nuestra forma de hacer las cosas", había proyectado una sombra sobre sus colegas.

▪

No queremos cambiar. Ya ha habido demasiados cambios que han tenido un efecto negativo sobre el profesorado que lleva aquí mucho tiempo (Laura).

▪

En el contexto de los efectos restrictivos del nuevo director, Laura perdió su función de coordinadora de lectoescritura y, una vez más, volvió a "inquietarse".

TRABAJAR EN LA DIRECCIÓN ADECUADA

Basándonos en 64 estudios detallados, desde múltiples perspectivas, de directores de éxito de centros de primaria y secundaria de Australia, Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia y Estados Unidos, el ISSPP concluyó que, aunque todos los directores poseyeran los atributos, las cualidades, las

destrezas y los amplios fines morales e instrumentales antes descritos, estos se aplicaban en cinco combinaciones diferentes y con distintos acentos en diversos momentos, según su propia fase de desarrollo y la de sus escuelas y las demandas de los contextos políticos y demográficos más generales.

Estas combinaciones eran (Leitwood y Day, 2007: 17):

1. Mantener un compromiso apasionado y la responsabilidad personal . Expectativas elevadas; sólida autoestima; persistente; asertivo; orientado al logro; centrado en el aprendizaje; comunicación abierta; preocupación por educar la totalidad de la persona, basándose en valores claramente articulados; enraizado en los derechos de los estudiantes, inclusividad, justicia social y principios democráticos.

2. Controlar las tensiones y los problemas y mantener los fines morales . Capaz de controlar las ambigüedades y conflictos de manera que se impulse la mejora individual y la de la escuela, trascendiendo la racionalidad instrumental.

3. Estar centrado en la otra persona y enfocado al aprendizaje . Perfeccionamiento continuo; comunicación individual y colectiva y desarrollo de la capacidad; culturas colaborativas de aprendizaje; dispersión del liderazgo, la toma de decisiones y las responsabilidades; promover la confianza; intervenir estratégicamente de manera relevante para los contextos personal y sistémico mediante la participación de la comunidad; desprivatización de la práctica profesional; fomentar el liderazgo del docente.

4. Hacer inversiones emocionales y racionales . Entendimiento emocional; empatía, confianza; tener valor; permanecer próximo a la acción; interactuar tanto en el nivel cognitivo como en el emocional con los grupos interesados clave; crear unos ambientes de enseñanza y aprendizaje seguros, ser innovador.

5. Enfatizar lo personal y lo funcional . Construir comunidades centradas en la persona que sean funcionalmente satisfactorias; ejemplificar valores; respetar a las demás personas; poner en práctica con responsabilidad la atención a las personas.

Jodie valoraba el enorme apoyo de su director de departamento y del equipo directivo en lo personal y en lo profesional:

▪

Hay una norma que señala que las familias son lo primero. Ese tipo de apoyo es realmente bueno, porque no te sientes culpable si te tomas un día libre. No parece que haya presión alguna si estás enferma. Te tomas el tiempo que quieras. Las personas miran unas por otras. Por ejemplo, yo estaba hartándome de tener que volver a poner los pupitres en su sitio y de retirar tazas sucias de mi clase a primera hora de la mañana, después de las clases nocturnas. El vicedirector me encontró haciendo esto una mañana y yo le expliqué la situación. Pasada esa semana, encontré un regalo en mi mesa, con una nota que decía: “espero que esto te compense por estas dificultades”. Aquello cambiaba las cosas. Si estás ocupada, puedes sentirte muy aislada (Jodie).

▪

En un reciente trabajo Michael Fullan (2008) aprueba implícitamente los resultados de la investigación sobre el trabajo y la vida de los profesores. Para Fullan, los secretos del éxito son:

1. El reconocimiento de que los sistemas solo mejoran si estos se complementan con el respeto a las personas de la organización, es decir, que no provoquen la fatiga de los profesores ni tengan efectos adversos sobre la moral (ama a tus empleados) .

2. Alinear los valores de la escuela con los de las personas de la escuela mediante el trabajo colaborativo, de manera que pueda compartirse el conocimiento de las prácticas eficaces (y de las ineficaces). Esas interacciones dirigidas a un fin contrarrestan los riesgos de fragmentación y conducen al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (conecta a los compañeros y compañeras con la finalidad) .

3. Desarrollar en el profesorado las capacidades individuales y colectivas para aprender y cambiar.

4. Establecer un equilibrio entre la consistencia de la práctica en toda la organización, basado en la búsqueda incesante de objetivos generales, y la búsqueda de la mejora a través de la innovación (aprender es el trabajo) .

5. Desarrollar una confianza informada y la responsabilidad corporativa haciendo juicios sobre el progreso y el rendimiento que se basen en la recogida y análisis de datos (reglas de transparencia) .

6. Poner en marcha los puntos anteriores identificando patrones y relaciones, buscando siempre el perfeccionamiento, aprendiendo de las experiencias y estando orientados a la acción, invirtiendo pasión y energía para alcanzar los resultados deseados (aprendizaje sistémico) .

LA IMPORTANCIA DE LA CONFIANZA

Se ha definido la confianza como “la seguridad de que uno puede confiar en la buena voluntad de otro para actuar en beneficio de uno mismo” (Baier, 1994, citado en: Tschannen-Moran, 2004: 15).

La investigación de Ross y Gray, que implicaba a más de 3.000 maestros de las escuelas canadienses es uno de los diversos estudios que han descubierto que la calidad del liderazgo influye en el sentido individual y colectivo de eficacia de los profesores y en su compromiso con la organización (Ross y cols., 2008). En la investigación sobre las escuelas e institutos de éxito en Inglaterra, con independencia del estatus socioeconómico, el rendimiento previo de los estudiantes y la zona, los profesores se mostraban uniformemente optimistas y se sentían eficaces con respecto a lo que ellos y sus alumnos estaban consiguiendo y podían conseguir, trabajaban mucho de buena gana, tanto dentro como fuera del aula, estaban comprometidos y tenían resiliencia, e irradiaban la convicción de contar con la confianza de sus directores. El estudio descubrió también que los alumnos a quienes daban clase obtenían unos resultados que se situaban en los niveles previstos en los estándares o superiores (Day y cols., 2009, 2010).

La confianza y la fiabilidad se han señalado como ingredientes clave en el trabajo de los directores, y esenciales para el perfeccionamiento y el éxito de los centros escolares. En consecuencia, ha ido aumentando el interés de los investigadores por buscar definiciones de la confianza en las escuelas en particular y en la sociedad en general.

Esto se debe, en parte, a que las escuelas dependen de la confianza, tanto del público como internamente, para poder funcionar con eficacia; y, en parte, a que hay un acuerdo generalizado entre países y culturas acerca de que se está

perdiendo la confianza, que normalmente se asocia a la tolerancia y el respeto. Para las escuelas, esto es especialmente preocupante:

A medida que los ciudadanos han ido desconfiando cada vez más de sus instituciones y líderes, la tendencia hacia la desconfianza plantea un reto especial para las escuelas, porque la confianza es fundamental para su misión básica. Las escuelas necesitan la confianza de los padres que les envían a sus hijos, así como la de las comunidades que las patrocinan y las financian. Para aprender, los estudiantes tienen que confiar en sus maestros porque, en muchas cuestiones que se aprenden en las escuelas, se pide a los estudiantes que crean lo que les dicen sus maestros y lo que leen. Los estudiantes que no confían en sus docentes ni en sus compañeros probablemente dediquen parte de su energía a la autoprotección, restándola de su dedicación a la tarea de aprendizaje. Además, los estudiantes que sienten que sus docentes y directores no confían en ellos pueden crear barreras para el aprendizaje a medida que se distancien de las escuelas y creen una cultura joven alienada y rebelde. De hecho, pueden ceñirse a las bajas expectativas de un ambiente escolar de desconfianza. (Tschannen-Moran, 2004: 12).

Aunque los investigadores no hayan encontrado relaciones directas de causa efecto, han descubierto asociaciones empíricas indirectas entre la confianza, la eficacia individual y colectiva, la potenciación del profesorado mediante la distribución del liderazgo y la mejora de la escuela, incluyendo mejoras sostenidas del rendimiento de los estudiantes y de la sensación de rendimiento.

Junto con esto, han descubierto que el papel del director para crear, construir y mantener la confianza es primordial, así como para establecer y mantener esas asociaciones. En una investigación de estudio de casos en tres escuelas primarias de entornos urbanos Tschannen-Moran concluyó que la presencia de la confianza es fundamental en las situaciones de interdependencia “en las que los intereses de una parte no pueden satisfacerse sin fiarse de la otra” (2004: 19). Es poco probable que los profesores consigan una enseñanza eficaz y una participación sostenida de los estudiantes en el aprendizaje sin el acuerdo tácito, si no expreso,

de todos los implicados; y lo mismo cabe decir con respecto a la eficacia del trabajo de los directores escolares con los profesores y otros grupos interesados. Se reconoce también que es una característica favorecedora clave de las comunidades profesionales de aprendizaje (Cummings y Worley, 2008; Hipp y Huffman, 2007). De hecho, si consideramos las escuelas como microcosmos de sociedades democráticas, es probable que la ausencia, el declive o la pérdida de la confianza lleve a la pérdida o, como mínimo, al subdesarrollo o perturbación del crecimiento del capital social que es esencial para la resolución de problemas (Putnam, 1983).

Aunque la confianza sea "una condición mutua en una relación" (Sockett, 1993: 117), cuando se aplica a las escuelas, se alía con los fines morales (actuar para el perfeccionamiento de sus alumnos) para el aumento de la participación y potenciación en la toma de decisiones y en el liderazgo (Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004; Starratt, 2007).

Los directores escolares tienen una especial responsabilidad en promover la confianza entre todos los miembros de la comunidad escolar. Los datos de nuestra investigación muestran que esta es una aspiración no enunciada, aunque es una componente clave para que el liderazgo esté distribuido. Los colegas de dentro y de fuera de las escuelas del estudio identificaron cinco indicadores de la confianza del líder. Estas confirman y se añaden a las identificadas por Hoy y Tschannen-Moran (2003):

•Benevolencia: confianza en que el bienestar propio estará protegido por la parte en la que se confía.

•Fiabilidad: la medida en la que una persona puede contar con otra persona o grupo.

•Competencia: la medida en la que la parte en la que se confía posee conocimientos y destrezas.

•Honradez: el carácter, la integridad y la autenticidad de la parte en la que se confía.

•Apertura: la medida en la que no hay retención de información de otros.

A estas cualidades, nosotros añadiríamos otras tres:

•Prudencia: la medida en la que la parte en la que se confía toma decisiones oportunas en beneficio de los estudiantes, la escuela y su profesorado.

•Optimismo académico: la medida en la que la parte en la que se confía promueve, realiza y renueva la esperanza y el optimismo.

•Comprensión emocional: la medida en la que se observa que la parte en la que se confía cuida los yoes emocionales de los otros.

CONFIANZA Y RENDIMIENTO RELACIONALES

Asegurar la confianza solo no mejorará la enseñanza, el aprendizaje ni el rendimiento en las escuelas (aunque, si falta, habrá menos oportunidad de mejorar), pero su manifestación a través de estos ocho indicadores influye en la calidad y consistencia del liderazgo, la de las acciones e interacciones, en

particular, de las relaciones entre los profesores, entre los profesores y los líderes, entre los profesores y los alumnos y entre los profesores y la comunidad.

En un estudio longitudinal, muy citado, sobre las escuelas primarias de Chicago, Bryk y Schneider (2002) descubrieron que: “La confianza era un factor crítico para predecir qué escuelas conseguirían los mayores progresos en el rendimiento del alumnado y cuáles mantendrían esos progresos en el transcurso del tiempo” (citado en: Tschannen-Moran, 2004: 136).

Tras examinar las 100 escuelas que consiguieron los mayores progresos en matemáticas y lectura durante un período de cinco años consecutivos, descubrieron que las que presentaban mayores niveles de confianza tenían una oportunidad del 50% de conseguir mejoras significativas del rendimiento de sus alumnos en estas materias, mientras que las que presentaban niveles inferiores de confianza tenían una oportunidad del 14%. Calificaron esa confianza como relacional y señalaron cuatro características esenciales para identificar y evaluar la confianza en las escuelas: respeto, competencia, consideración personal e integridad.

Como la vida de la escuela se caracteriza por las relaciones, tanto burocráticas como profesionales, el director tiene la responsabilidad de crear y mantener las condiciones en las que pueda establecerse y fortalecerse su presencia en las interacciones de tres binomios de relaciones, en los resultados de estas, especialmente en cuanto a la participación, el dominio y la eficacia, y en el éxito de los alumnos. Estos binomios son (Bryk y Schneider, 2002: 41):

•Director y profesores.

•Profesor y profesor.

•Profesionales de la escuela y familias.

A estos, añadiríamos:

•Profesores y alumnos.

Para establecer la confianza relacional, los elementos de estos cuatro binomios tienen que ponerse de acuerdo en la forma de entender las obligaciones y las expectativas (acerca, por ejemplo, de las formas en que deben conducirse las relaciones entre profesores y estudiante y los niveles mínimos de enseñanza). El director y otras personas tendrán que emprender una serie continua de interacciones personales e interpersonales que refuercen o confirmen la confianza para que esta crezca. De las líneas de éxito de los directores de nuestra investigación sobre el impacto del liderazgo eficaz sobre los resultados de los alumnos (Day y cols., 2009), se desprende con claridad que la confianza no solo se asegura a través de la articulación y la comunicación coherentes de los ocho indicadores de la confianza del liderazgo (o los cuatro aspectos de la confianza relacional señalados por Bryk y Schneider) en y a través de los tres binomios de relaciones en las que participan. La investigación muestra que lo importante es la medida en la que sus acciones estratégicas para el cambio organizativo sean coherentes con aquellos valores, disposiciones, cualidades y acciones de la confianza.

CONFIANZA INSTITUCIONAL

En una investigación en cinco institutos de los Estados Unidos durante un período de tres años, Louis señaló la confianza "institucional" como el segundo indicador importante de la confianza y predictor del rendimiento del estudiante: "Confianza institucional: la expectativa de la conducta adecuada basada en las normas de la institución" (Louis, 2007: 3).

Esta investigadora observó que la confianza relacional es difícil de lograr en "los ambientes cada vez más impersonales de las grandes burocracias" que representan muchos institutos de secundaria y en las que puede haber percepciones, si no realidades, de relaciones de mucho poder-poco poder, y descubrió que los institutos ilustraban un conjunto de ambientes de elevada confianza o poca confianza en relación con cuatro valores de gestión de calidad: visión, cooperación, implicación del docente y decisiones basadas en datos. Estos se seleccionaron en parte porque representaban el mayor número de respuestas codificadas de los profesores a las preguntas del cuestionario. Además, la investigación señaló la cohesión social como indicador importante de la confianza institucional. Sus hallazgos están confirmados por los datos de nuestra investigación. Nosotros descubrimos que los directores, el profesorado, el alumnado y los padres hablan del sentido colectivo de finalidad y participación, de la aplicación de protocolos de conducta común, de la cooperación y de la decisión informada por los datos (en vez de basada en los datos) como las normas de sus centros (Day y cols., 2009b).

Sin embargo, aunque se constató que algunas normas se establecieron en los primeros años de ejercicio del director, otras se desarrollaron durante un período más largo; el momento y la secuenciación dependieron de los juicios del director sobre los contextos heredados y el ritmo adecuado de desarrollo en relación con el progresivo crecimiento de las estructuras de liderazgo y la organización de estas que ponían de manifiesto la confianza.

CONFIANZA PROGRESIVA Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO, EL VALOR DE LA CONVICCIÓN

La confianza se establece mediante un período de compromiso durante el que cada participante tiene la oportunidad de indicar al otro la disposición a asumir un riesgo personal y a no explotar la vulnerabilidad del otro para beneficio personal. Cuando los participantes empiezan a sentirse más cómodos con la otra persona, puede haber una prueba tácita de los límites de la confianza e intentos de llegar a un conjunto mutuo de expectativas. Al cabo de dieciocho meses, las relaciones se habrán hecho bastante estables. (Tschannen-Moran, 2004: 42).

Conviene reconocer, pues, que la construcción de la confianza lleva tiempo y depende de que el director establezca la visión, la esperanza y el optimismo, unas expectativas elevadas y actúe con integridad. La medida y la profundidad de la confianza inicial o provisional dependerán de un conjunto de factores, tanto pasados como presentes. Por ejemplo, si el director hereda un centro cuyos miembros tienen una historia de relaciones de desconfianza, puede llevar más tiempo que en el caso contrario. Tschannen-Moran (2004: 57) descubrió que "decidir el nivel adecuado de confianza requiere prudencia y discernimiento de parte del líder educativo. La confianza óptima es prudente, medida y condicional".

Para los líderes de escuelas de éxito, el proceso de confiar en otros no es ni ingenuo ni calculado, sino, más bien, una expresión de cinco factores:

1. Valores y actitudes: creencias de que (la mayoría de) las personas cuidan de sus alumnos y serían capaces de trabajar mucho en beneficio suyo si se les permitiera tratar de alcanzar unos objetivos con los que se hubiesen comprometido.

2. Disposición a confiar: una historia de beneficios recibidos —y observados en otros— derivados de las relaciones de confianza.

3. Merecimiento de confianza: la medida en la que fuesen capaces de establecer la confianza de otros en ellos.

4. Actos reiterados de confianza: facilitando la creciente distribución de funciones, responsabilidades y rendición de cuentas del liderazgo y la ampliación de la participación de las partes interesadas.

5. Construir y reforzar la honradez: mediante la coherencia en las interacciones, estructuras y estrategias que sean acordes con los valores y la visión.

Los datos de nuestras entrevistas durante el período de dos años de trabajo de campo en el proyecto del liderazgo eficaz (Day y cols., 2009) confirmaron el “patrón de autorreforzamiento” de la confianza señalado por Tschannen-Moran (2004: 56).

Surge un patrón de autorreforzamiento de la confianza a medida que los ciclos repetidos de intercambio, asunción de riesgos y cumplimiento sucesivo de las expectativas fortalecen la disposición de las partes a fiarse la una de la otra. La historia de expectativas cumplidas se acumula y conduce a una reputación de honradez que puede facilitar y reforzar la confianza en un contexto más amplio.

La confianza provisional que habían depositado en otros y esos otros en ellos había sido reivindicada a través de su demostración de integridad y consistencia

de valores y su aplicación en las acciones emprendidas. Por una parte, habían fomentado la confianza y, por otra, habían cosechado confianza. Además, de sus propios enunciados y de los de otros, se desprende que se habían hecho dignos de confianza mediante el ejercicio consistente —en el tiempo— del cuidado, el valor y la sensibilidad:

Ser un líder digno de confianza requiere valor. También requiere sensibilidad. Requiere la disposición a abordar situaciones difíciles y a personas difíciles de forma directa y con firmeza. La postura acogedora no significa que los profesores no sean responsables. Por el contrario, su cuidado y su compromiso con los estudiantes exige que albergue elevadas expectativas con respecto a la actuación de los profesores. Estas expectativas elevadas se refuerzan con el apoyo y las orientaciones para ayudar a los profesores a alcanzar estos niveles. (Tschannen-Moran, 2004: 84).

CONCLUSIONES: EL FACTOR LIDERAZGO

Los directores dignos de confianza, flexibles, comprometidos y apasionados están en el centro de las escuelas de éxito. Estos directores tienen un sólido sentido de finalidad moral y son capaces de construir sus visiones, acciones y relaciones sobre una idea clara de la historia de las escuelas, su contexto actual y su etapa de desarrollo. En otras palabras, son capaces de extender en el tiempo sus estrategias de liderazgo para desarrollar capacidades dentro de la escuela y facilitar la implementación del cambio (Day y cols., 2009: 193).

La selección por parte de los directores de las acciones adecuadas, en momentos adecuados, les permite influir en los resultados de los alumnos. Sin embargo, estas acciones no son discretas ni elementos aislados que disminuyan una vez completada una tarea. Por el contrario, las acciones se desarrollan, ensanchan y profundizan con el tiempo, constituyendo un fundamento sobre el que pueden construirse otras acciones posteriores… La capacidad de construir y establecer el liderazgo de este modo, junto con ciertos valores y cualidades personales y profesionales, hace que los directores de nuestro estudio tengan tanto éxito.

Los estudios citados en este capítulo sobre la importancia del apoyo de los líderes para el bienestar y el compromiso continuado de los profesores indican que el éxito es un proceso en desarrollo y que la clave del éxito es la capacidad de identificar, diagnosticar, predecir y responder a los problemas de un modo contextualmente adecuado.

Estos estudios muestran también que las visiones compartidas entre docentes y el equipo directivo, un currículo flexible pero bien enfocado, el apoyo al aprendizaje, una cultura de la escuela que promueva la competencia colectiva, la eficacia y el aprendizaje y el desarrollo profesionales de los profesores son

condiciones necesarias para que los docentes mantengan su capacidad de enseñar a pleno rendimiento en todas las fases de la vida profesional. Como nos recuerda Moore Johnson (2004: 117), "aunque unos pocos profesores brillantes y heroicos puedan triunfar a pesar de unos entornos decrépitos y disfuncionales, la mayoría de los profesores deben confiar en su escuela como un lugar que no solo haga posible, sino también probable un trabajo bueno y seguro".

9

La importancia de la resiliencia

PARA ENSEÑAR Y HACERLO a pleno rendimiento con el paso del tiempo, hace falta resiliencia. La resiliencia no es una opción. Es una cualidad necesaria para todos los docentes. No se trata de valorizar la profesión docente, sino, más bien, de reconocer la especial relación entre las habilidades y capacidades de sus miembros para controlar y satisfacer sus propias necesidades intelectuales y emocionales con el fin de mantener sus contribuciones a la calidad del aprendizaje y el rendimiento de sus estudiantes.

La buena enseñanza está cargada de emociones positivas. No se trata solo de conocer la propia materia, de ser eficiente, de tener las competencias correctas ni de aprender todas las técnicas adecuadas. Los buenos docentes no solo son máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales, apasionados, que conectan con sus estudiantes y llenan su trabajo y sus clases de placer, creatividad, retos y alegría. (Hargreaves, 1998: 835).

INVESTIGACIONES RECIENTES

La resiliencia es importante en la enseñanza por tres razones. En primer lugar, es poco realista esperar que los alumnos aguanten si sus docentes, que constituyen sus principales modelos de referencia, no demuestran cualidades de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003). En segundo lugar, la enseñanza es un trabajo exigente en una emergente "época de diversidad y sostenibilidad" (Hargreaves y Fink, 2006: 16). El hecho de que los responsables de la política educativa y los directores dejen de prestar tanta atención al estrés y el agotamiento de los docentes para centrarse más bien en la resiliencia de los mismos abre una perspectiva más prometedora y productiva para entender cómo controlan y sostienen su motivación y su compromiso los profesores en épocas de cambio. En tercer lugar, la resiliencia, definida como la capacidad de recuperarse, de recobrar rápida y eficientemente la fortaleza o el espíritu frente a la adversidad, está íntimamente relacionada con un sólido sentido de vocación, autoeficacia y motivación para enseñar, que son fundamentales para sostener el compromiso de promover el rendimiento en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

La idea de la resiliencia tiene su origen en las disciplinas de la psiquiatría y la psicología evolutiva a consecuencia de la creciente atención prestada a las características o rasgos personales que permitían que algunos niños, aun habiendo sido clasificados como en riesgo de obtener resultados negativos en sus vidas, se adaptaran positivamente y progresaran a pesar de adversidades importantes (Block y Block, 1980; Howard y cols., 1999; Waller, 2001).

La década de los ochenta marcó el cambio paradigmático en el concepto de resiliencia que, aunque reconocía el dolor, la lucha y el sufrimiento implicados en el proceso de adaptación frente a la adversidad, se centraba más en las cualidades positivas y en la fortaleza (Gore y Eckenrode, 1994; Henderson y Milstein, 2003). Durante los dos decenios siguientes, el centro de atención de la investigación de la resiliencia se ha desarrollado, pasando de identificar rasgos y

factores protectores personales a investigar los procesos protectores subyacentes, es decir, cómo contribuyen esos factores a unos resultados positivos (Luthar y cols., 2000). Para este capítulo, presentamos un resumen del significado de la resiliencia, como constructo psicológico y como constructo social.

LA RESILIENCIA COMO CONSTRUCTO PSICOLÓGICO

El reciente desarrollo de Fredrickson (2001, 2004) de una teoría de las emociones positivas "de ampliar y construir"[12] ofrece un útil marco conceptual psicológico. Observa la autora (2004: 1367) que un subconjunto de emociones positivas —alegría, interés, satisfacción y amor— promueven el descubrimiento de acciones nuevas y vínculos sociales que sirven para construir recursos personales de los individuos. Estos recursos personales, que van desde los recursos físicos e intelectuales a los sociales y psicológicos, "funcionan como reservas que pueden utilizarse más tarde para mejorar las probabilidades de seguir adelante y sobrevivir". Esta teoría predice que las experiencias de las emociones positivas pueden ampliar, con el tiempo, el alcance de la atención y la cognición, facilitando un pensamiento flexible y creativo y, en consecuencia, impulsar la resiliencia psicológica (Aspinwall, 1998, 2001; Fredrikson y Joiner, 2002; Isen, 1990).

La teoría de Fredrickson, desde una perspectiva psicológica, contribuye a la base conceptual para entender las cualidades resilientes de los profesores que están haciendo un trabajo emocional por naturaleza; y refleja el trabajo de una serie de investigadores educativos acerca de la naturaleza emocional de la enseñanza (Fried, 2001; Nias, 1989a, 1999; Nieto, 2003; Palmer, 1998).

LA RESILIENCIA COMO CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL Y SOCIALMENTE CONSTRUIDO

Para otros autores (Walsh, 1998; Henderson y Milstein, 2003; Howard y Johnson, 2004; Richardson y cols., 1990), la resiliencia es un concepto multidimensional y multideterminado y la mejor manera de entenderlo es como una dinámica dentro de un sistema social de interrelaciones. Aunque el concepto de resiliencia elaborado en la disciplina de la psicología ayude a clarificar los factores internos y las características personales de las personas resilientes, no consigue explicar que la capacidad de ser resiliente en diversas circunstancias negativas, estén conectadas o no con factores personales o profesionales, pueda reforzarse o inhibirse merced a la naturaleza de los entornos en los que trabajemos, las personas con las que trabajemos y la fortaleza de nuestras creencias o aspiraciones (Bernard, 1991; Henderson y Milstein, 2003; Luthar, 1996; Oswald y cols., 2003; Day y cols., 2006).

Las cualidades resilientes pueden aprenderse o adquirirse (Higgins, 1994) y pueden alcanzarse si se implementan factores protectores relevantes y prácticos, como unos entornos educativos acogedores y atentos, unas expectativas positivas y elevadas, unos ambientes de aprendizaje positivos, una comunidad social que preste un sólido apoyo y unas relaciones de mutuo apoyo entre compañeros (Bernard, 1991, 1995; Glasser, 1965; Johnson y cols., 1999; Oswald y cols., 2003; Pence, 1998; Rutter y cols., 1979; Wang, 1997; Werner y Smith, 1988). La resiliencia, por tanto, no es una cualidad innata, es un constructo relativo, evolutivo y dinámico (Howard y cols., 1999; Luthar y cols., 2000; Rutter, 1990). Es, pues, producto de unas disposiciones y valores personales y profesionales, influidos por factores organizativos y personales y determinados por la capacidad de los individuos de controlar factores específicos del contexto. Por ejemplo, los profesores pueden responder positiva o negativamente en presencia de circunstancias exigentes, dependiendo de la calidad del liderazgo organizativo o personal y de la fortaleza de su propio compromiso. A diferencia de la construcción psicológica, la construcción social de la resiliencia del docente reconoce la importancia de esas combinaciones de factores personales,

profesionales y de situación en su capacidad de sostener su bienestar emocional y su compromiso profesional.

LA BÚSQUEDA DE LA RESILIENCIA DEL DOCENTE

Aunque contamos en la actualidad con un cuerpo considerable de investigación internacional que atestigua la importancia de la emoción en el trabajo y en la vida de los docentes (Hargreaves, 2000, 2004, 2005; Leithwood, 2007; Leithwood y Beatty, 2008; Nias, 1996; Schutz y Pekrun, 2007; Troman y Woods, 2001; Van Veen y Lasky, 2005; Zembylas, 2005; Zembylas y Schutz, 2009), hay muchas menos investigaciones que se ocupen de la resiliencia del docente. Sin embargo, la mayoría de los profesores que sobreviven los cuatro o cinco primeros años siguen trabajando durante otros 30; y durante este período, no solo estarán sujetos, como todos, a los caprichos de los procesos del envejecimiento y de acontecimientos imprevistos que pueden influir en el curso de su vida personal (matrimonio, divorcio, enfermedad, la pérdida de un ser querido o el debilitamiento de la salud), sino que necesitarán también ajustar su vida profesional a medida que vayan y vengan los compañeros, que las demandas de los estudiantes y los procesos de trabajo con ellos se hagan más complejos y que cambien las condiciones del servicio.

Hay tres verdades relativas a los mundos emocionales de los docentes:

1. Como la inmensa mayoría de los seres humanos, los objetivos de los docentes en la vida y en el trabajo son experimentar placer, más que dolor, dentro de un proceso continuo de búsqueda de adaptación a los contextos o escenarios cambiantes, en vez de mantener un punto fijo de equilibrio.

2. Su conducta observable puede enmascarar sus sentimientos. En otras palabras, es imposible que otros, por más “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) que tengan, controlen los sentimientos de los docentes. Sin embargo, pueden crear unas condiciones que sirvan de ayuda o dificulten la expresión de sentimientos

mediante las estructuras y culturas organizativas que establezcan en las escuelas y a través de las relaciones que promuevan.

3. El contenido emocional de la vida de los docentes en escuelas y aulas puede tener consecuencias a corto y a largo plazo con respecto a cómo se sientan ellos mismos y cómo se comporten (es decir, sus experiencias de interacciones con alumnos, colegas, padres y, de un modo más vicario, los planes políticos de dentro o fuera de la escuela). Estas pueden afectar a su autoeficacia, su identidad profesional y, en último término, a su compromiso y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

La complejidad de lograr el cambio y mantener la eficacia queda ilustrada en la figura 9.1, que representa las relaciones interconectadas entre las fases de la vida profesional de los docentes, sus identidades profesionales y su bienestar, su compromiso, su resiliencia y su eficacia, tanto percibidas como en relación con las medidas del progreso y el rendimiento de los alumnos (Day y cols., 2007: 238). Entre estas interrelaciones, los papeles desempeñados por el sentido de bienestar, el compromiso y la resiliencia son fundamentales. Este nexo, en el que convergen factores personales, profesionales y de situación, influye, positiva o negativamente, en la capacidad del profesor de dar lo mejor de sí en aras del aprendizaje y el crecimiento de sus alumnas y alumnos.

Compromiso, resiliencia y eficacia

Influencias mediadoras (Escenarios estables / inestables / positivos / negativos)

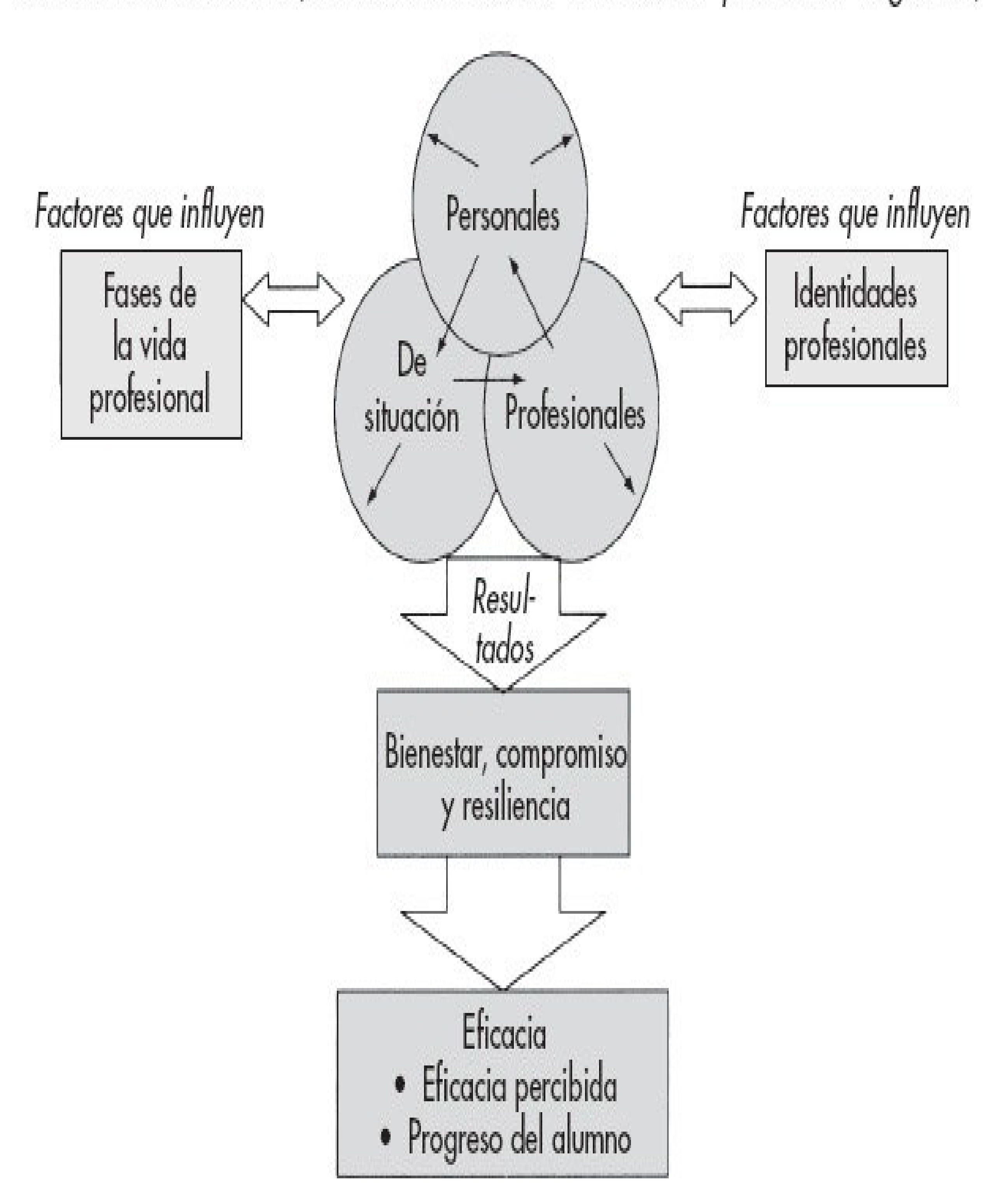


Figura 9.1. Bienestar, compromiso y eficacia de los enseñantes.

La investigación sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza es, pues, importante, tanto porque estas dimensiones refuerzan la asociación empírica entre cognición y emoción, como porque actúan como recordatorios para los responsables de la política educativa, los formadores del profesorado y los directores de los centros de que la eficacia del docente es el producto de la preparación y el apoyo continuado de la cabeza (cognición) y del corazón (emoción).

No obstante, para que sea útil para la tarea de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ese recordatorio debe ser algo más que un medio de suscitar la conciencia de ello. También ha de poderse aplicar en los contextos en los que se realiza y se evalúa el trabajo de los docentes. En un momento del siglo XXI en el que la enseñanza está clasificada como una de las profesiones más estresantes (Kyriacou, 2000; Nash, 2005; PricewaterhouseCoopers, 2001) es particularmente urgente investigar si las exigencias y retos que pesan sobre los maestros y profesores que trabajan en diferentes contextos y están en distintas fases de su vida profesional han debilitado su sentido de compromiso y, más importante aun, de qué modo pueden promoverse, desarrollarse y mantenerse, con el tiempo y en diferentes contextos, su resiliencia y, en último término, su compromiso, su autoeficacia y su bienestar.

Todos los estudiantes y en todos los contextos, como dice Edwards (2003: 11), “merecen que les enseñen personas entusiastas y motivadas”.

DOCENTES RESILIENTES: SUS CONTEXTOS E HISTORIAS

HISTORIA 1ª. Motivación y compromiso crecientes. Una maestra en sus primeros años

"Es un reto, un reto diario. Tenemos unos niños muy difíciles. Tenemos unos padres muy difíciles. Esto no solo desafía nuestra capacidad de enseñar, sino de trabajar como un equipo en clase. Es mucha responsabilidad. Una tiene que hacer bien su parte del trabajo porque lo que una hace se refleja en todos los demás. He pasado de ser una mera maestra a formar parte del equipo directivo" (Frances).

▪

Frances, una maestra con siete años de experiencia, daba clase a alumnas y alumnos de 6-7 años y coordinaba el trabajo de los maestros de primer ciclo en una escuela para niñas y niños de 3 a 11 años, de reciente construcción en el sur de Inglaterra, que ha pasado de 130 a más de 300 alumnos y alumnas en sus cinco años de existencia. La escuela tenía buena reputación entre las personas que viven en esta zona semirrural y decían de ella que era "el centro" de la comunidad. La inspección juzgó que los niveles de enseñanza y aprendizaje eran satisfactorios. El alumnado procedía de una amplia gama de orígenes sociales y era predominantemente blanco. El número de alumnos y alumnas con derecho a comida escolar gratuita se acercaba a la media nacional. Una elevada proporción del alumnado (21,4%) estaba clasificada como estudiantes con necesidades educativas especiales.

▪

En este primer ejemplo, mostramos las importantes contribuciones que la dirección de la escuela, otros compañeros y la estabilidad de vida personal de los

maestros pueden hacer a la resiliencia de un docente. Revela cómo pueden aumentar su fortaleza emocional en su vida personal y en la profesional gracias a estas influencias positivas con el fin de controlar los matices y las fluctuaciones de su trayectoria de desarrollo profesional.

Sentido de vocación

A Frances la atrajo originalmente la docencia porque era “algo que siempre había querido hacer. Sabía que podía influir positivamente en los niños”. Y así sigue ocurriendo.

“Originalmente, yo quería trabajar en los negocios y en la banca, pero cambié a educación cuando, en último curso, me dijeron que no tenía bastante nota para estudiar económicas, por lo que busqué otras opciones y siempre me había gustado trabajar con los niños… y así empezó todo en realidad”.

Crecer en ambientes escolares que apoyen a la persona

Los tres últimos años de los siete que Frances lleva en la enseñanza los ha pasado en esta escuela en la que era “verdaderamente feliz: me gusta de verdad. Me ha dado la oportunidad de crecer profesional y personalmente y todos los retos que he aceptado los he superado”, aunque estaba “realmente cansada” a causa de haber asumido provisionalmente un cargo directivo en la escuela.

“Llegó un punto en el que el papeleo me absorbía y los plazos me superaban. Eso es lo que le pasa a las personas y es lo que más me preocupa. Empiezan dudando de sí mismas y, en cuanto esa semilla de duda está sembrada, abandonan”.

Frances nunca había trabajado en una escuela en la que todo el mundo trabajase tan bien juntos: “Celebramos algo y lo hacemos todos juntos; es como estar en familia. Siento que puedo fiarme de mis colegas”. La dirección escolar desempeñaba un papel “enorme” en su disfrute de la enseñanza en la escuela: “Eso es lo que influye decisivamente. Abre oportunidades”.

El director, en particular, le prestó un gran apoyo cuando murió su abuelo.

El progreso de sus alumnos y alumnas es una recompensa

El progreso de sus alumnos y alumnas ha sido siempre la principal fuente de motivación de Frances:

“Tengo una buena relación. Hay veces en las que dudas de ti misma, cuando recibes críticas y, normalmente, las hacen los padres. Tienes que justificarte, pero, al trabajar como un equipo en el que las personas te apoyan y dicen que lo has hecho bien con este niño y ves los resultados y te fijas en las cosas pequeñas, no en los resultados de los exámenes, sino el niño que te para en el supermercado o la mamá que te para y te dice que su hijo ha dejado de llorar por primera vez en tres años antes de ir a la escuela por la mañana. Cuando te critican, el recuerdo de estas cosas te mantiene en la brecha”.

Sin embargo, en cada uno de estos tres años, sus clases han sido muy diferentes. En el primero, tuvo un grupo brillante, que le facilitó mucho centrarse en mejorar sus niveles; después fue una clase con algunos problemas de conducta, que le hizo cambiar su enfoque; por último, una clase de niños más tranquilos, más “amables”, que carecía de confianza y necesitaba una dirección discreta.

“Ver en qué situación están los niños, llegar a conocer a la persona, la procedencia. Algunos días, eres casi como una trabajadora social. La raíz del problema no suele estar en la escuela, sino en casa. Las pruebas y las tribulaciones por las que pasan antes de llegar a la escuela y las relaciones con los padres influyen notablemente”.

Apoyo personal, una condición necesaria para la resiliencia activa y el compromiso

Durante la semana, Frances tenía poca vida fuera de la escuela. Su “media naranja” era “trabajoadicto”, pero no docente. Acordaron trabajar hasta tarde durante toda la semana, pero reservarse libres los fines de semana. Ella disfrutaba de una vida personal estable y feliz y decía que sería incapaz de hacer su trabajo sin el apoyo de su pareja. Intentaría seguir dando clase, pero no de un modo tan comprometido al iniciar una familia o cuando empezara a sentir que su trabajo afectaba a su vida personal: “Para mí, el trabajo no lo es todo. Mi vida familiar sí lo es todo para mí”. Frances añadía que la enseñanza sería “solo un trabajo” si su vida fuera de la escuela comenzara a resentirse. No obstante, buscaba nuevos retos para mantener su motivación y seguir su exitosa carrera docente.

La cronología de trabajo de Frances ilustra el crecimiento constante de su sentido de autoeficacia con el paso del tiempo, particularmente relacionado con los buenos resultados obtenidos por sus alumnas y alumnos en los exámenes nacionales de lengua, matemáticas y ciencias. Los tres factores que mayor impacto tenían en su sentido de eficacia durante los tres últimos años eran:

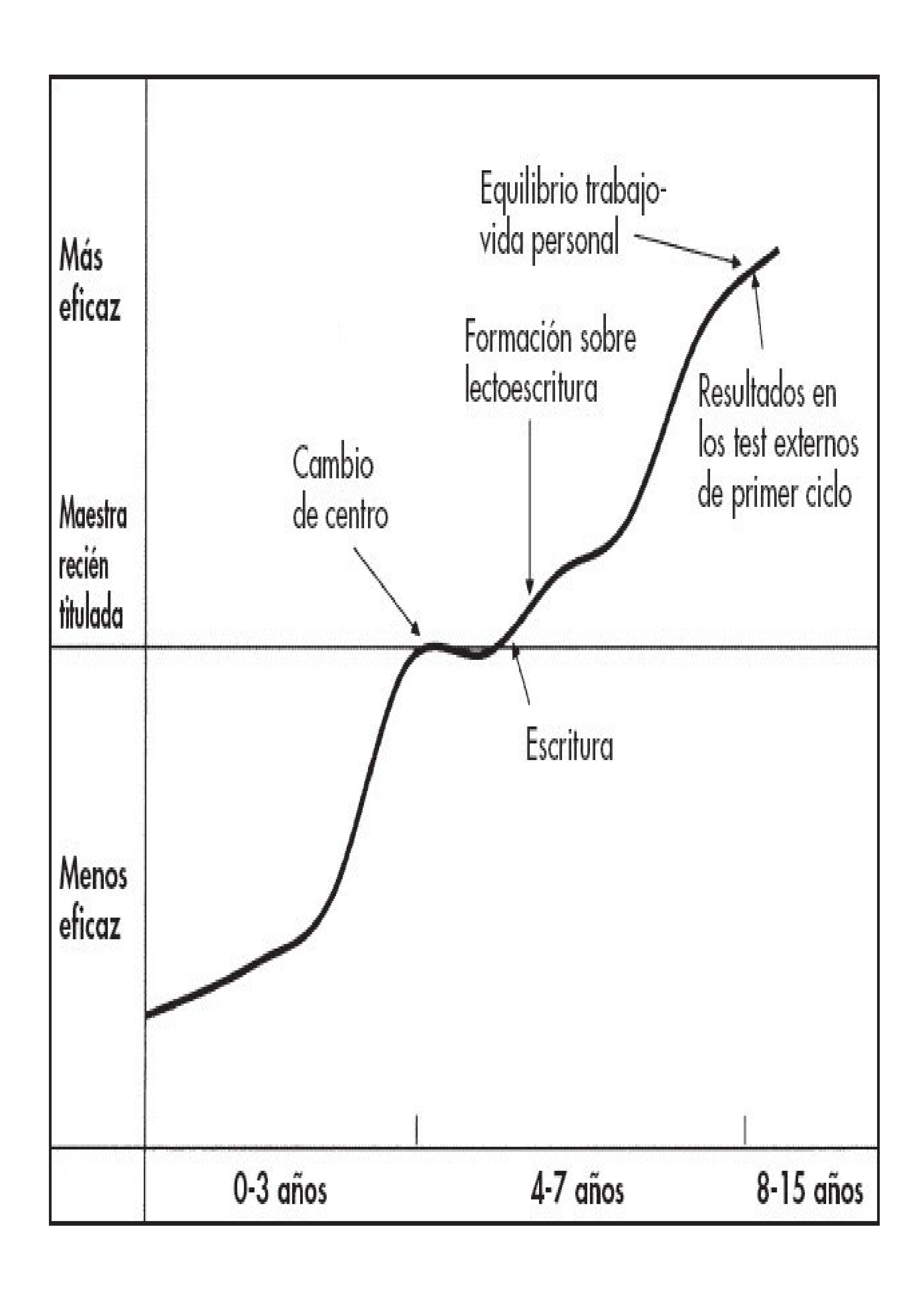
1. Sus relaciones con sus compañeros.

2. Sus experiencias positivas profesionales y personales.

3. Interactuar con personas nuevas.

La mayor parte del tiempo que estaba en la escuela lo pasaba en el aula o con el papeleo y se lamentaba de la falta de tiempo para trabajar con sus colegas:

“Como mis niveles de estrés eran muy elevados, no estaba tan amable y tampoco estaba dispuesta a asumir más cosas. Así no hay quien trabaje. Procuraba estar sonriente y como muy viva superficialmente. Pero, de alguna manera, los niños se dan cuenta. Por eso supongo que, durante un par de semanas, estuve muy irritable y no tan viva y brillante. Realmente, dudaba de mí misma, no tanto en el plano académico —siempre he sabido que lo que enseñaba a los niños estaba muy bien—, sino en cuanto al modo de dirigirme a la gente, en general, a la forma de tratar a las personas y a mi propia autoestima. Era más feliz dentro del aula, con los niños, que fuera de ella. No me gustaban los momentos en los que venían los padres. No lo pasaba bien en las veladas con los padres y en esas ocasiones se me venía encima todo el estrés”.


Más eficaz
Maestra recién titulada
Menos eficaz
Equilibrio trabajo-vida personal
Formación sobre lectoescritura
Resultados en los test externos de primer ciclo
Cambio de centro
Escritura
0-3 años
4-7 años
8-15 años

Cronología de trabajo 15. Cronología de Frances.

No obstante, aprendió de esta experiencia:

“Creo que me ha hecho mucho más fuerte y, probablemente, un poco más organizada y más feliz, me parece. Me siento más incluida y mucho más consciente de las cosas que pasan a mi alrededor. Este año, he entrado en el consejo de dirección como maestra; probablemente no lo hubiera hecho de no ser por todas las cosas que ocurrieron este año. Estar más metida en las cosas y formar parte del equipo me ha hecho querer devolver algo a la escuela. Me siento mucho más de la familia que alguien que haya venido de fuera”.

Recientemente, Frances ha alcanzado la categoría de AST (Advanced Skills Teacher[13]). Ella insistía en que llegar a ser AST y una reciente experiencia de escalada en el extranjero habían sido “experiencias realmente positivas” para ella porque “no son fáciles de conseguir”. Ella se había convertido en una persona más fuerte y alcanzado un mejor equilibrio entre trabajo y vida personal. En tres años de enseñanza en esta escuela, el enfoque de Frances había pasado “de mejorar los niveles al control del comportamiento para la construcción de la confianza, la construcción del equipo”: “He crecido como maestra. Me he dado cuenta de que no todo tiene que ver con los niveles ni con la elevación de los niveles. Hay que prestar atención a las expectativas de los niños, de manera que mi visión de la enseñanza es diferente”.

HISTORIA 2ª. Mantener un elevado compromiso a pesar de los retos. Una fase crucial

“Pensar en seguir haciendo lo que hago durante los próximos 20 años me llena

de horror: ¡demasiadas normas, demasiado papeleo!” (Jill).

Este segundo ejemplo ilustra muy bien los dilemas a los que se enfrentan los docentes que se encuentran a mitad de su carrera cuando tratan de mantener una vida fuera de la escuela mientras asumen la coordinación de aun más grupos y nuevas responsabilidades de gestión. Señala la importante función del apoyo dentro de la escuela mientras se trata de mantener el compromiso, el sentido de eficacia y el bienestar.

▪

Jill llevaba 22 años dando clase. Había ejercido en otros tres institutos y, en el que estaba ahora, había sido directora del departamento de lengua durante seis años; se trataba de una profesora y compañera muy respetada.

El instituto suburbano en el que trabajaba tenía 1.100 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, procedentes de una población social y culturalmente diversa de áreas del centro de la ciudad, suburbanas y semirrurales. El 25% del alumnado tenía derecho a comida escolar gratuita y el número de alumnos con necesidades educativas especiales estaba por encima de la media nacional (21%), una proporción elevada (14%) tenía el inglés como segunda lengua y el 33% provenía de familias de minorías étnicas. La asistencia y la conducta del alumnado eran buenas. El instituto gozaba de popularidad entre los padres y tenía un exceso de solicitudes de ingreso. En cuanto al rendimiento académico, según el informe de inspección externa, el instituto estaba “muy por encima de la media”. El instituto prestaba apoyo también a otro centro local que no había conseguido alcanzar los niveles educativos mínimos establecidos por el gobierno y estaba abocado al cierre en el contexto de la iniciativa gubernativa Transforming Secondary Schools. La calidad de la enseñanza había sido considerada “satisfactoria en todo el centro… con frecuencia buena y, a veces, muy buena y excelente”. La enseñanza de Jill entraba en esta última categoría.

▪

La llamada a la enseñanza

Como otros muchos docentes de secundaria, Jill había ingresado en la profesión docente por “amor a la asignatura” y por “el carácter gratificante de enseñar a los jóvenes”. Asistía con regularidad a los cursos de formación permanente relacionados con todos los aspectos de su materia, seguía disfrutando con la enseñanza y comprometida de todo corazón con ella por su persistente convicción de que tenía “una influencia positiva en el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos”.

En su propio instituto, los alumnos eran “más traviesos que malos y responden bien si saben que los consideras como personas”. No tenía problemas para controlar a los alumnos y utilizaba distintos enfoques según su identificación de las necesidades. No obstante, como el origen de los alumnos era diverso, había descubierto que: “con algunos estudiantes, un juego de estrategia constante consiste en mantenerlos ocupados y hacer que no estorben al aprendizaje de otros estudiantes”.

Fortalecerse con el apoyo de la dirección

Aunque su nivel de compromiso seguía siendo alto, en términos relativos, se había deteriorado en los tres últimos años. Cuanto más se prolongaba su trabajo, “más escéptica” era con respecto al valor de iniciativas cuya implementación había pedido ella misma. Jill trabajaba regularmente entre 61 y 65 horas semanales. A su modo de ver, había “demasiadas normas y demasiado papeleo”. Esto, junto con su función de coordinación y la importante carga de las correcciones se había traducido en una creciente insatisfacción con el tiempo que podía dedicar a planificar sus clases, el que tenía para trabajar con sus colegas de departamento, atender las necesidades individuales de sus alumnos y reflexionar sobre su propio ejercicio docente. El resultado era que “el trabajo es tres veces mayor que el tiempo de contacto y mi vida personal se está viendo muy afectada y comprometida”.

Además, temía que su propia falta de eficacia en la gestión supusiera una presión para las personas de su equipo: “Para evitar presiones sobre mi equipo, creo que tengo que ser más eficaz”.

El apoyo y el reconocimiento de su jefe directo desempeñaron un papel crucial en la restauración de su sentido de eficacia y de su compromiso. Jill calificaba a su jefe directo como “brillante” por el apoyo que le dio cuando trataba de superar el estrés provocado por los problemas con la gestión, incluyendo la elevada rotación del profesorado y la prolongada ausencia del vicedirector de su departamento. Esta ayuda fue crucial para ella y le hizo empeñarse aun más.

El control de las tensiones trabajo-vida personal

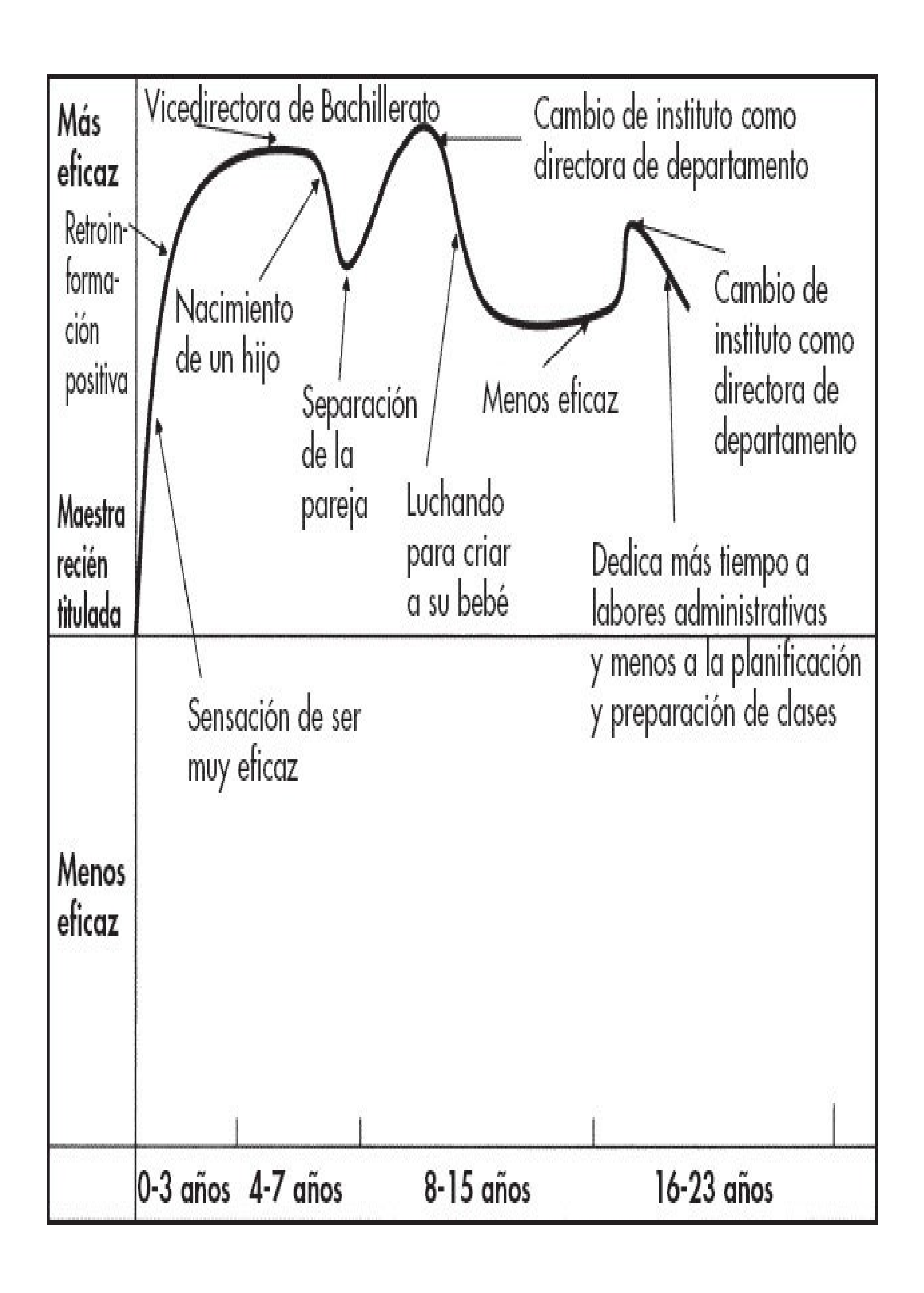
A Jill le preocupaba que el trabajo estuviese invadiendo su vida personal y se sentía culpable, también, por su contribución a las labores de la casa, sobre todo con respecto al tiempo que le dedicaba a su hijo pequeño que estaba empezando en una nueva escuela. También se sentía culpable en el trabajo. Tenía la sensación de que nunca era capaz de llegar a todo en la medida suficiente y, por eso, estaba constantemente luchando por establecer prioridades entre el trabajo directamente relacionado con su enseñanza y los aspectos administrativos de sus funciones como directora de departamento: “Estoy cansada de llevar siempre tres o cuatro cosas a la vez”.

Por esa razón, estaba “luchando constantemente conmigo misma”, aunque seguía considerándose una “idealista”. Comentaba que había trabajado 72 horas durante unas vacaciones escolares de primavera, provocando a su pareja una irritación extrema, y aun así no había conseguido cumplir el plazo. Para Jill, ser profesora era un aspecto clave de su identidad personal, por lo que, si tenía la sensación de que no estaba haciendo un buen trabajo en el instituto, trasladaba a casa su sensación de abatimiento: “o trazas una línea divisoria y no haces lo que

sabes que hay que hacer y pasas el tiempo con tu familia y sales, o trabajas y te encierras. Yo combino ambas posturas”.

Su cronología de trabajo muestra las fluctuaciones experimentadas por esta profesora mientras trataba de controlar las tensiones trabajo-vida personal y mantener su compromiso y su sentido de eficacia como profesora y como mando intermedio. El apoyo y el reconocimiento aportaron mucho a su capacidad para restaurar su dominio y su control sobre su vida profesional.

Jill siguió disfrutando al trabajar con los demás miembros de su departamento y con otras personas en el instituto, en el que se contaba con un apoyo considerable al profesorado y con oportunidades para el desarrollo de la carrera profesional. No obstante, daba la sensación de que el director y el equipo directivo se habían alejado mucho. Ella lo atribuía al aumento del número de alumnos del centro, posiblemente el precio de la popularidad, y la asunción de la dirección del cercano instituto que estaba en condiciones precarias. Más recientemente, Jill decidió hacerse AST, en vez de seguir tratando de ascender al equipo directivo, asegurándose así de que su amor por su materia y la enseñanza en clase seguirían siendo prioritarias para ella y causa de su compromiso sostenido.


Más eficaz
Vicedirectora de Bachillerato
Cambio de instituto como directora de departamento
Retroin-forma-ción positiva
Nacimiento de un hijo
Separación de la pareja
Luchando para criar a su bebé
Menos eficaz
Cambio de instituto como directora de departamento
Maestra recién titulada
Dedica más tiempo a labores administrativas y menos a la planificación y preparación de clases
Sensación de ser muy eficaz
Menos eficaz
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años

Cronología de trabajo 16. Cronología de Jill.

HISTORIA 3ª. Mantener el compromiso

“Mi motivación es razonablemente alta. No estoy desfalleciendo, aunque haya que hacer una considerable cantidad de trabajo, si bien tengo la sensación a causa de problemas personales de que tengo algo más de tiempo para dedicarlo a lo que quiero hacer… Cuando vengo a trabajar, no lo veo como un trabajo. Me pongo a la tarea y disfruto con ella… Lo más divertido del trabajo ha estado siempre en la clase” (Peter).

En el tercer ejemplo, mostramos que las emociones positivas derivadas de la enseñanza, junto con unos ambientes escolares que presten apoyo, pueden contribuir al compromiso, la motivación y un fuerte sentido de eficacia de un profesor veterano en la fase final de su vida profesional.

Satisfacción en la enseñanza: impulsar el compromiso con la fuerza emocional

Peter “siguió” a su hermana y “cayó” en la enseñanza, pero nunca lo ha lamentado. Descubrió que la enseñanza en clase, que “saca fuera al animador secreto que hay en mí”, era la parte más divertida del trabajo. Le gustaba la variedad: “Es muy raro que tenga dos días iguales”. Creía que era un buen profesor y disfrutaba de un alto nivel de autoeficacia y de compromiso.

Peter tenía 48 años y llevaba dando clase 26. Hacía nueve años que estaba en su actual instituto de más de 800 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, situado en una zona rural y cuya población estudiantil era diversa, principalmente blanca y del país, con una mezcla de padres de clase trabajadora y clase media, y había trabajado previamente en otros tres centros. Peter era director del departamento de matemáticas, le encantaba la enseñanza y tenía la sensación de que era eficaz: “Creo que los niños lo pasan bien en mis clases. Siempre hay áreas en las que puedes mejorar. Algunos padres me han felicitado por cosas que les han dicho sus hijos… Estoy comprometido con el trabajo porque, como padre, me gustaría pensar que los profesores que están a cargo de mis hijos están comprometidos con el trabajo y creo que la perspectiva global con respecto al trabajo cuando tienes hijos llega desde un ángulo parental y no solo desde el educativo, y esto influye positivamente. Ves a los niños de otra manera”.

Mantener la motivación y el compromiso en un ambiente de trabajo que presta apoyo

Peter disfrutaba con la “atmósfera agradable” de su actual instituto y calificaba la conducta general de los alumnos y alumnas como “buena”. Pensaba que su instituto era menos problemático que otros en los que había estado, que los alumnos trabajaban bien y que solo “ocasionalmente” había experimentado estrés en el trabajo. Calificaba la dirección de su instituto como “sólida” y “eficaz”. Las normas escolares sobre la conducta de alumnos y alumnas tenían la influencia más positiva sobre su trabajo como profesor:

“Tenemos un equipo directivo que nos apoya mucho; en muchos aspectos, no se deja que los alumnos se salgan con la suya en pequeñas cosas. La insistencia en asegurarse de que esas cosas pequeñas estén bien supone que no se permitan cosas que, en la siguiente etapa, acabarían siendo especialmente difíciles”.

Peter pensaba que su instituto se beneficiaba también de “un profesorado muy sociable”, pero lamentaba que, con los años, el tiempo dedicado al relax del profesorado y a reunirse después del horario escolar “parece que se ha ido reduciendo cada vez más”. No obstante, su postura seguía siendo positiva con respecto al espíritu de su actual instituto: “Trabajamos sobre el principio de que a todo el mundo se le trata con justicia. No tenemos una lista negra. Al cabo de los años, se encuentran con la misma actitud y los mismos enfoques hacia el profesorado”.

Aprender a priorizar: el control de las tensiones trabajo-vida personal

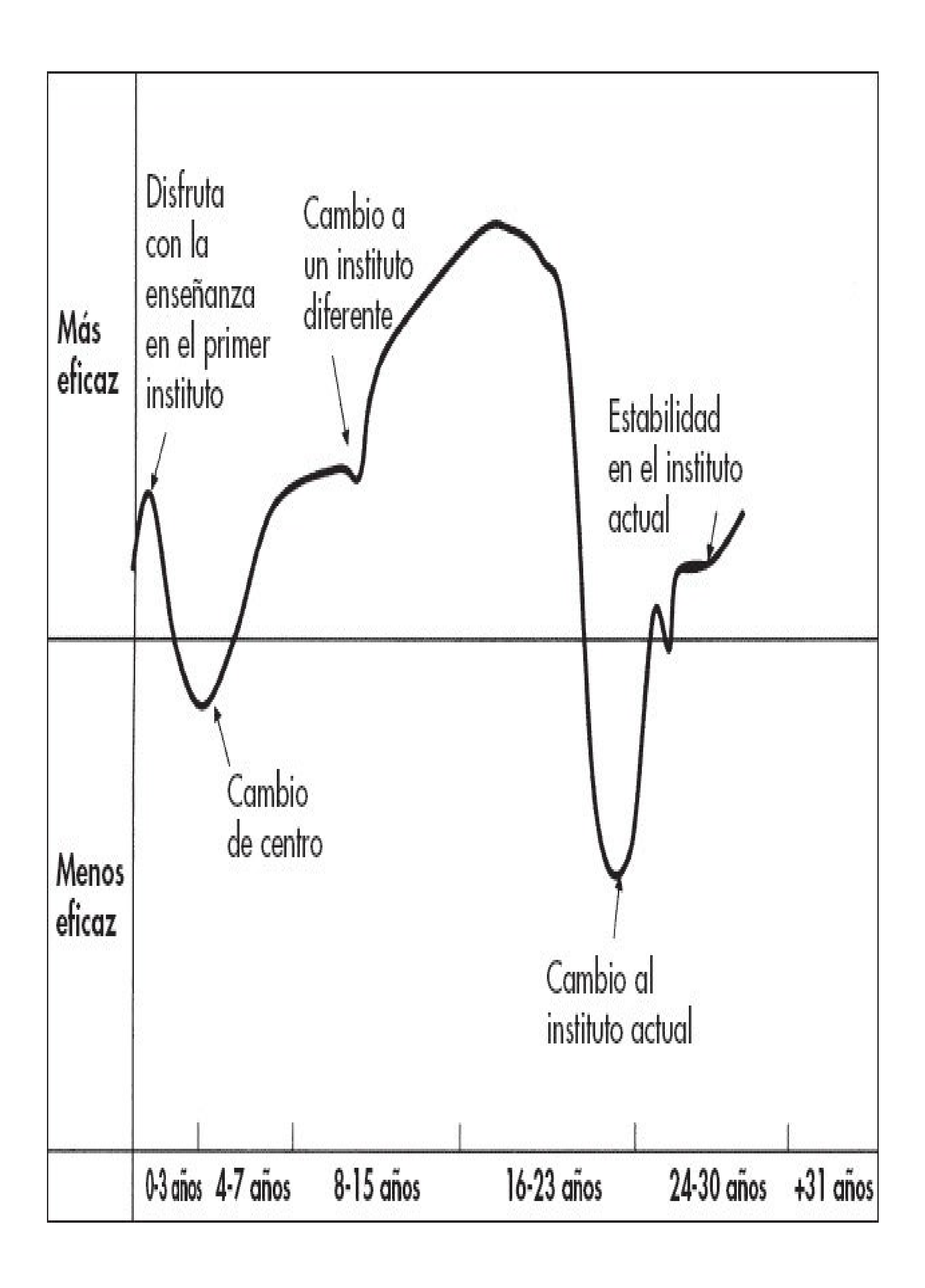
Peter era “una persona muy reservada” que no trasladaba sus problemas personales al trabajo.

“Ha habido cuestiones personales, pero, en la medida de lo posible, he tratado de dejarlas fuera y reducirlas al mínimo posible. Sé motivarme. Cuando tienes problemas personales en tu vida, apartas un poco la vista del objetivo, pero me gustaría pensar que ahora influyen menos que antes”.

Peter fue director de departamento en su anterior instituto, en el que tenía que “trabajar todas las noches y todos los fines de semana con la idea de tener preparadas y ordenadas las cosas”, pero “después, ciertas cosas cambian y así empiezas a hacerlas de modo diferente el año siguiente”. En su actual instituto, había sido capaz de priorizar más: “Si tengo que pasar una semana haciéndolo, lo hago, pero no quiero hacerlo todo en el fin de semana”. Le gustaba especialmente la normativa vigente, que le permitía tener más tiempo fuera de clase para cumplir con sus responsabilidades de dirección del departamento.

Peter tenía la sensación de que estaba controlando las tensiones trabajo-vida personal y de que seguiría manteniendo este equilibrio porque era feliz con su

puesto actual y no tenía intención de tratar de ascender más en su carrera. Recibía con agrado las ideas nuevas y quería seguir mejorando, aunque “ya no iba a volver a apurarse por las cosas nuevas”. Disfrutaba “demasiado” con su trabajo y no estaba ansioso por jubilarse.


Disfruta con la enseñanza en el primer instituto
Cambio a un instituto diferente
Más eficaz
Estabilidad en el instituto actual
Cambio de centro
Menos eficaz
Cambio al instituto actual
0-3 años
4-7 años
8-15 años
16-23 años
24-30 años
+31 años

Cronología de trabajo 17. Cronología de Peter.

La cronología de trabajo de Peter ilustra las fluctuaciones que pueden cuestionar el sentido de autoeficacia, el compromiso y la eficacia de los docentes a lo largo de la carrera profesional. Obsérvese la combinación de altibajos relacionados con el lugar de trabajo y la edad. En el caso de Peter, es importante que la experiencia de su último instituto junto con su elevado sentido de autoeficacia y su decisión de no ascender más, sino de mantener una sensación segura de bienestar en la vida y en el trabajo, habían asegurado que probablemente mantuviese su compromiso durante las fases finales de su vida docente.

CARTOGRAFÍA DEL TERRITORIO. LA RESILIENCIA DEL DOCENTE EN TRES ENTORNOS INTERRELACIONADOS

El trabajo de cualquier profesor tiene lugar en entornos individuales, relacionales y organizativos complejos. Aunque estos no influyan necesariamente en el nivel de conocimiento de su materia ni en su competencia técnica, junto con las estructuras sociales y culturales más amplias en las que están situados, inevitablemente influyen en su sentido del yo profesional, su bienestar y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento. También pueden poner en entredicho su habilidad para mantener los valores educativos y su sentido de vocación con los que ingresara en la profesión docente, como muestran las historias de nuestros tres docentes resilientes.

Resiliencia en el yo docente: los paisajes interiores de la enseñanza

En el capítulo 2, indicamos que el sentido de la vocación está en el centro del trabajo y de la vida de muchos docentes. Las historias de los docentes en este y

en otros capítulos demuestran la importancia de este sentido de vocación para su sentido de sí mismos, estas historias nos muestran los paisajes interiores de la enseñanza.

La vocación es un importante activo de los docentes, que impulsa sus recursos personales con “determinación, coraje y flexibilidad, cualidades que están a su vez animadas por la disposición a considerar la enseñanza como algo… a lo que uno tiene algo importante que ofrecer” (Hansen, 1995: 12). Tanto Frances como Jill tenían una sólida vocación para enseñar y seguían disfrutando con el hecho de poder influir positiva y decisivamente en el aprendizaje y en la vida de sus alumnos. Para Peter, la alegría que obtenía del trabajo con los niños desempeñaba un papel clave en su compromiso sostenido en la fase final de su vida profesional.

El testimonio de los cuatro docentes del estudio clásico de Hansen (1995: 15) indica también que la enseñanza como vocación presupone muchos de los significados “característicamente asociados a ayudar a otros a aprender y perfeccionarse intelectual y moralmente”. También Margolis (2008: 160-161), en un estudio que trataba de dar sentido a la complejidad de la vida profesional de los profesores a la luz de los cambios en las fuerzas sociales y económicas, concluía que las oportunidades que promueven el aprendizaje de los docentes y les permite compartir sus cualidades con otras personas de la profesión son lo que mantienen enseñando a los “buenos docentes”.

El impulso vocacional interior de los docentes “cambia el enfoque de la percepción de tal manera que los retos y la complejidad de la enseñanza se convierten en motivos de interés en el trabajo, en vez de en barreras u obstáculos frustrantes que superar” (Hansen, 1995: 144).

Palmer (1998) propuso tres importantes vías entrelazadas en el paisaje interior del yo docente: intelectual, emocional y espiritual. Explicaba que la búsqueda interior del docente para ayudar a aprender a sus alumnos, su forma de sentir

acerca del acto de enseñar y su deseo vehemente de estar conectado con el trabajo docente forman la esencia de su terreno interior. Una idea clave que conecta estas tres vías del mundo interior del o de la docente es la de “vocación” o “llamada”; y la encarnación de un sentido de vocación y de autoeficacia en la identidad profesional de los docentes constituye el fundamento de las emociones positivas de los profesores. Su sentido de vocación, sobre todo, facilita el sentido de finalidad de sus acciones y el control de sus experiencias, compromiso y bienestar.

Para mantener su impulso vocacional, los docentes necesitan un “sentido optimista de eficacia personal” duradero (Bandura, 1989: 1176), como en los casos de los tres docentes presentados en este capítulo. Hoy y Spero (2005: 343) sitúan el sentido de eficacia de los docentes en su confianza acerca de “su habilidad para promover el aprendizaje de sus estudiantes”. Estos juicios sobre sí mismos y esas convicciones “influyen en el esfuerzo que hagan los docentes en su enseñanza, su nivel de aspiraciones, los objetivos que establezcan”.

Bandura (1997: 71) postula que “la conversión de las visiones en realidades es un proceso difícil con resultados inciertos”. Sostiene que “las personas deben tener un sentido firme de eficacia personal para mantener el esfuerzo perseverante que hace falta para alcanzar el éxito”. “Al enfrentarse a obstáculos, contratiempos y fracasos, quienes dudan de su capacidad reducen sus esfuerzos, abandonan o se conforman con soluciones mediocres. Quienes tienen una creencia sólida en su capacidad redoblan sus esfuerzos para dominar los retos” (Bandura, 2000: 120).

Para Frances, Jill y Peter, una consecuencia inmediata de su ejercicio de autoeficacia fue su sensación de recuperar el control, la autoestima, la confianza en sí y, en último término, el bienestar, el compromiso y la capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

Resiliencia relacional: sacar fuerzas del otro

Las relaciones estrechas en el centro de trabajo actúan como un importante pegamento social que ayuda a las personas a “hacer frente a las incertidumbres de su cambiante mundo” (Goodwin, 2005: 615, citado en: Edwards, 2007: 8); y en la psicología positiva se ha prestado especial atención a la importancia de los recursos basados en las relaciones y su aportación a la resiliencia (Gorman, 2005; Luthans y cols., 2007; Masten, 2001).

El descubrimiento de los neurocientíficos sobre el cerebro social revela que “estamos cableados para conectar” (Goleman, 2007: 4). Esta revelación facilita una base biológica para comprender la naturaleza y confirmar la importancia de las relaciones de buena calidad para mantener un sentido de identidad positiva, bienestar y eficacia en nuestra vida y nuestro trabajo diarios:

Gran parte de lo que hace que la vida merezca vivirse se debe a nuestras sensaciones de bienestar: nuestra felicidad y nuestro sentido de realización. Y unas relaciones de buena calidad son uno de los motivos más fuertes de esas sensaciones. En cierto sentido, las relaciones positivas son como vitaminas emocionales, que nos sostienen en tiempos duros y nos nutren a diario (Goleman, 2007: 312).

Una característica importante de los tres docentes de este capítulo, como de otros muchos que aparecen en este libro, es el papel de las relaciones de apoyo y de colaboración en los lugares de trabajo a la hora de facilitar la formación de vínculos sociales. Por medio de ellas, pueden alimentarse, fortalecerse y compartirse la pericia, los conocimientos y la información y, en último extremo, el sentido de eficacia y de resiliencia de los profesores (Penuel y cols., 2007).

En consecuencia, hemos acuñado la expresión resiliencia relacional para explicar que la capacidad de los docentes para desenvolverse a pleno rendimiento frente a las adversidades puede desarrollarse mediante la pertenencia a comunidades de

práctica en sus centros de trabajo. La resiliencia relacional concuerda con la tesis central del capital social: “las relaciones son importantes” (Field, 2008: 1):

Al establecer conexiones con otra persona y mantenerlas con el tiempo, las personas son capaces de trabajar juntas para conseguir cosas que no podrían lograr por sí mismas o solo podrían conseguirlas con gran dificultad. Las personas se conectan a través de una serie de redes y tienden a compartir valores comunes con otros miembros de estas redes; en la medida en que estas redes constituyan un recurso, puede considerarse que configuran una especie de capital.

Por tanto, las comunidades de práctica confiadas y abiertas pueden funcionar como un valioso activo, o “capital”, que no solo proporcione recursos intelectuales, espirituales y emocionales para el desarrollo profesional de los docentes, sino que les permita también establecer un sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Bryk y Schneider (2002: 20) sostienen que los mundos interpersonales de los docentes se organizan en torno a un conjunto de relaciones: “Docentes con estudiantes, docentes con otros docentes, docentes con padres y con el director de su centro”. Entre ellas, la relación de confianza entre profesores es de vital importancia para construir su sentido de resiliencia colectiva. Por otra parte, la falta de apoyo social de los compañeros podría conducir al agotamiento emocional y a la despersonalización de los docentes (Schaufeli y Bakker, 2004).

Nieto (2003) hace hincapié en que, en los contextos contemporáneos de la enseñanza, las escuelas tienen que convertirse en lugares en los que los docentes encuentren una comunidad y participen en el trabajo intelectual, porque una comunidad de aprendizaje es un importante incentivo que mantiene en la brecha a los docentes.

Las comunidades de aprendizaje refuerzan el sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida de los docentes, mantienen la moral y la eficacia

percibida, desarrollan aspectos de las cualidades resilientes y ayudan a prosperar y florecer social y profesionalmente (Wenger, 1998). Para Frances, por ejemplo, los sentimientos de que podía fiarse de sus colegas en el ocaso de su vida laboral contribuyeron en medida importante a su positiva trayectoria profesional.

En contraste con las cualidades resilientes individuales de los profesores, la resiliencia relacional se desarrolla a través de las muchas y variadas interacciones que caracterizan su trabajo. La presencia, la calidad y la gama de oportunidades que promueven las relaciones de confianza y los valores y visiones compartidos por el profesorado pueden fomentar la fortaleza de la capacidad colectiva para el trabajo conjunto. Para los profesores que trabajan en ciertas escuelas, en circunstancias socioeconómicamente difíciles en particular, la colegialidad del profesorado y la confianza y el apoyo mutuos tienen una profunda importancia para sostener su moral, su sentido de eficacia, su bienestar y su efectividad (Day y cols., 2007; Peterson y cols., 2008).

En tales circunstancias, los vínculos relacionales positivos ayudan a construir la convicción de eficacia colectiva de los docentes, en la que un “sólido sentido de capacidad del grupo” establece expectativas de éxito que estimulan “a los miembros de la organización a trabajar con resiliencia por los fines deseados” (Goddard y cols., 2004: 8). En la educación, estos fines deseados tienen que estar relacionados con el progreso y el rendimiento de los estudiantes.

Además, la importancia de construir la fortaleza y la confianza colectivas en comunidades de docentes en la realidad de la enseñanza estriba en que son capaces de “interactuar de manera informada y asertiva con los portadores de la innovación y la reforma” (Hargreaves, 1994: 195).

Resiliencia organizativa: la importancia del liderazgo

El concepto de resiliencia organizativa se ha desarrollado en gran parte fuera del mundo de la educación. Hamel y Välikangas (2003: 2-3), escribiendo en el contexto de la empresa, definen la resiliencia organizativa como la capacidad de reinventar dinámicamente estrategias en respuesta a los cambios de las circunstancias. Describen una organización verdaderamente resiliente como un lugar de trabajo lleno de entusiasmo y sostienen que la renovación estratégica, es decir la “reconstrucción creativa, debe ser la consecuencia natural de la resiliencia innata de una organización”.

Horne y Orr (1998) propusieron siete “C” para describir las características clave de las organizaciones resilientes: Comunidad, Competencia, Conexiones, Compromiso, Comunicación, Coordinación y Consideración. Estas características se utilizan también en la bibliografía de la investigación educativa para presentar las escuelas como comunidades de aprendizaje en las que tanto alumnos como docentes pueden experimentar unas relaciones enriquecedoras, una eficacia y un compromiso reforzados y una mayor satisfacción en el trabajo (Stoll y Louis, 2007).

En una época en la que el panorama actual de la enseñanza está cubierto de sucesivas y persistentes reformas educativas políticas que han incrementado las responsabilidades externas, la complejidad del trabajo y la carga de trabajo de los docentes, esas comunidades de aprendizaje promueven y alimentan la resiliencia organizativa, condición necesaria para que las escuelas mantengan su sentido de identidad colectiva y continúen trabajando para mejorar.

En contraste con la naturaleza de la resiliencia individual y relacional, la resiliencia organizativa destaca la importancia de la efectividad del contexto, la estructura y el sistema organizativos; de cómo funciona el sistema en su conjunto para crear unos ambientes que apoyen el aprendizaje y el desarrollo profesionales de las personas. En esos ambientes, como muestran nuestras historias, pueden construirse unas relaciones de confianza entre el profesorado y un sentido colectivo de eficacia y de resiliencia que permitan que la organización sostenga un desarrollo continuado y, cuando sea necesario, la transformación en

épocas de cambio.

Para que exista resiliencia organizativa, es clave la presencia de un buen liderazgo.

Los líderes comprometidos y dignos de confianza están en el centro de las escuelas resilientes. Las cualidades de los directores escolares y las estrategias contextualmente sensibles que desarrollan con el tiempo (Leithwood, 2007) son claves para construir y mantener el compromiso, la participación y la lealtad colectiva de los docentes, como en el caso de nuestros tres profesores. Las experiencias de Jill y de Peter, en particular, ilustran el papel crítico de los planes, el reconocimiento y el apoyo organizativos para ayudar a los profesores que se encuentran en las fases intermedia y final de la vida profesional a que ejerzan su resiliencia y su sentido de eficacia cuando traten de controlar las tensiones trabajo-vida personal y sigan disfrutando el placer de dar lo mejor de sí en aras del progreso y el rendimiento de sus alumnas y alumnos.

Knoop (2007: 223) recuerda que: “Teniendo en cuenta el ritmo actual de cambio sociocultural, es difícil imaginar una época de la historia en la que un buen liderazgo fuese más importante que en la actualidad y cuando su falta fuese más peligrosa”. Del mismo modo, Henry y Milstein (2006: 8) dicen: “Los docentes, los estudiantes, los padres, el personal de apoyo son el tejido de la escuela. Los líderes son los tejedores del tejido de las iniciativas de resiliencia”.

Ejemplos de ese liderazgo pueden encontrarse también en el estudio nacional multimétodo sobre la influencia del liderazgo escolar en los resultados del alumnado llevado a cabo en Inglaterra (Day y cols., 2009). Se demostró que los valores profesionales y las estrategias y prácticas de liderazgo tenían una influencia profunda en el desarrollo de la capacidad individual, relacional y organizativa en un grupo de centros eficaces y mejorados de primaria y secundaria. Se identificaron las interacciones, estructuras y estrategias sensibles al contexto que garantizaban la coherencia individual y colectiva con los valores

y la visión del centro, considerándolas fundamentales para establecer y mantener las relaciones dentro de la comunidad educativa, un factor contributivo clave para el sentido de resiliencia individual, relacional y organizativa de los profesores. Como comentaba Peter, nuestro profesor veterano:

"Lo que he encontrado aquí, el apoyo y la disciplina real en el centro me permiten pensar en mi propio ejercicio docente… Creo que eso va para delante".

CONCLUSIONES: LA RESILIENCIA ES IMPORTANTE

Es obvio que la resiliencia es un constructo multifacético e inestable. Su naturaleza y sostenibilidad través de las distintas fases de la vida profesional de los profesores estarán determinadas por la interacción entre la fuerza de la vocación de cada docente, la de aquellos con quienes se encuentren en su trabajo cotidiano y la resiliencia colectiva de la organización. La capacidad para controlar eficazmente los acontecimientos, tanto previstos como imprevistos, estará mediada por todo ello.

Las historias de los docentes de este capítulo (como las que aparecen en los demás) indican que la resiliencia es necesaria a diario para:

1. Afrontar los retos, a menudo imprevisibles, planteados por los estudiantes que no siempre estarán muy motivados para aprender y cuyos problemas fuera de la escuela probablemente intervengan en su conducta en la escuela.

2. Controlar las tensiones inherentes a alcanzar un conjunto de estándares académicos externamente identificados y ajustadamente definidos, ocupándose al mismo tiempo de las necesidades personales y ciudadanas de los estudiantes.

3. Responder a los cambios curriculares.

4. Mantener la energía física, psicológica y emocional necesaria para interesar a otros por el aprendizaje en períodos sostenidos de tiempo.

5. Colaborar con los colegas en la planificación y evaluación con el fin de mejorar.

En los casos de Frances y Peter, se observó que el liderazgo de sus directores, las culturas escolares aptas para brindar apoyo, la colegialidad del profesorado y las positivas relaciones profesor-alumno eran influencias que contribuían a su capacidad de reunir fuerzas intelectuales y emocionales frente a los contratiempos y retos (por ejemplo, las tensiones trabajo-vida personal y la inspección escolar nacional) y, mediante ellas, mantener su sentido de eficacia, su compromiso y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento y seguir satisfaciendo su pasión por enseñar.

Por desgracia, es poco probable que los intentos de reducir el tiempo de trabajo de los docentes y mejorar el equilibrio trabajo-vida personal aumenten la resiliencia de los docentes:

Las personas se necesitan unas a otras y, sobre todo, necesitan estímulo, pero ese estímulo es mejor cuando es personal, tiene en cuenta su historia y sus esperanzas únicas y viene de alguien que inspira confianza. (Zeldin, 2004: 38).

La complejidad y sutileza de las emociones que experimentan y controlan muchos docentes en cada jornada escolar —incluyendo la enseñanza a un número creciente de alumnos con problemas de conducta, a los que les resulta difícil involucrarse en el aprendizaje y quienes están emocionalmente ansiosos y preocupados a causa de unas relaciones familiares poco felices en el hogar— hacen que su actividad sea única.

Lo que distingue al yo docente del yo de otros profesionales son las demandas

que se le hacen de energía intelectual, competencia y capacidad de conectar “el yo, la materia y a los estudiantes en el tejido de la vida” (Palmer, 1998: 11). Muchos docentes dirán que hacer frente a las circunstancias adversas en los campos de minas de cada jornada escolar, aunque, en el mejor de los casos, sea inmensamente gratificante, también es emocionalmente extenuante y físicamente agotador.

En una época en la que el cambio organizativo y profesional es inevitable con el fin de satisfacer los nuevos retos sociales y económicos locales, nacionales y globales, quienes se apoyan en el control de las conexiones entre sus valores, creencias y las más profundas llamadas educativas con los de sus colegas y organizaciones mediante el ejercicio de la resiliencia individual, relacional y organizativa son quienes más probablemente superen los contratiempos en diferentes entornos de trabajo. Son ellos quienes más disfrutarán la felicidad, la alegría y la realización personal derivadas de las diferencias que marcan en la vida y el rendimiento de sus alumnos y, por medio de ellos, el bienestar de la sociedad del mañana.

10

Profesores que influyen decisivamente. Vidas nuevas, verdades antiguas

HAY EN LA ACTUALIDAD un cuerpo considerable de investigación que profundiza en las asociaciones entre los conocimientos de los contenidos de cada materia, los conocimientos pedagógicos del docente, su compromiso, su resiliencia, un sentido estable de identidad profesional positiva y autoeficacia y su efectividad en clase.

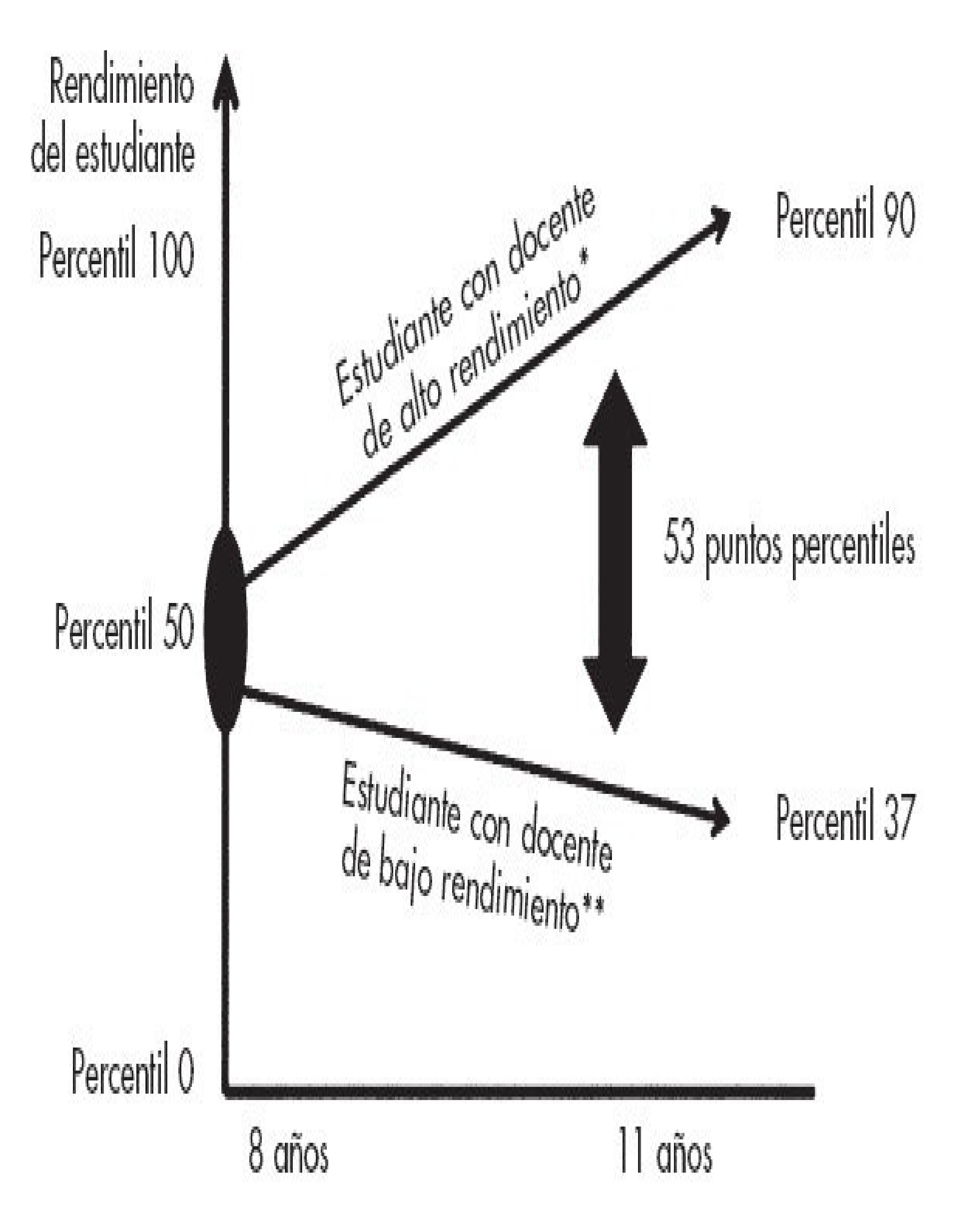
Sin embargo, como demuestran las pruebas, la experiencia docente no lleva necesariamente a la pericia y, a lo largo de la vida personal y profesional, cuando cambian los contextos, sin apoyos, también cambian los retos a los que se enfrentan los docentes para mantener su capacidad para tratar siempre de enseñar a pleno rendimiento. El trabajo emocional e intelectual puede convertirse en una dura lucha (Hochschild, 1983) cuando el compromiso se deteriora a causa del tiempo y de las circunstancias.

Sin embargo, en una época de educación de masas, de creciente competición económica y de retos a la armonía y al tejido social tradicional, garantizar la alta calidad de los docentes y de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas tiene una importancia primordial. Esa calidad no solo está relacionada con los conocimientos, las destrezas y las disposiciones que puedan desarrollarse durante la formación y mejorarse en el curso de la carrera profesional, sino también con la pasión que los mejores docentes aportan a su trabajo y su capacidad continua de enseñar a pleno rendimiento.

Este capítulo final comenta las conexiones entre la calidad de los profesores y los resultados de los alumnos, las complejas relaciones entre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje satisfactorio, por qué la enseñanza en este siglo es más estresante que nunca y por qué es importante la pasión en la nueva vida de los profesores.

INVESTIGACIONES RECIENTES

La investigación sobre la eficacia de la escuela reconoce que las variables del docente y de la clase y las variables intradocente e intraclase producen un efecto mucho mayor en el aprendizaje del estudiante que los efectos de la escuela en general (Scheerens y cols., 1989; Tymms, 1993). En otras palabras, la calidad del docente es importante. Aunque la calidad de la enseñanza no sea el único ingrediente del aprendizaje satisfactorio, es según Rowe (2003: 21) “un determinante clave de las experiencias y resultados de la escolaridad del estudiante”. Al respecto véase también la figura 10.1.



* El 20% superior del conjunto del profesorado.

** El 20% inferior del conjunto del profesorado.

Fuente: Sanders y Rivers, 1996.

Figura 10.1. Los docentes tienen una influencia extraordinaria.

Además, hay suficientes evidencias derivadas de la investigación para afirmar con rotundidad que:

Los intentos de describir la base de conocimientos de los profesores en relación con el conocimiento de la materia y los conocimientos pedagógicos específicos de la materia pueden ofrecer herramientas para analizar aspectos concretos de la práctica, pero no ofrecen una explicación suficiente de lo que hace falta para funcionar con eficacia minuto a minuto en clase. (Ainley y Luntley, 2007: 1127).

El efecto de la mala calidad docente sobre los resultados del estudiante es debilitador y acumulativo… Los efectos de la calidad de la enseñanza sobre los resultados educativos son mayores que los que se derivan de la procedencia de los estudiantes… La confianza en los estándares curriculares y en las estrategias de evaluación de ámbito estatal sin prestar la atención debida a la calidad del docente parece insuficiente para lograr las mejoras buscadas de los resultados de los estudiantes… La calidad de la formación y enseñanza del profesorado parece estar más relacionada con el rendimiento del estudiante que el tamaño de la clase, los niveles generales de gasto o los salarios de los docentes. (Darling-Hammond, 2000: 3).

Otros investigadores que han estudiado, a través de la investigación, el valor de los buenos docentes para las escuelas concluyen que (citado en Smith, 2008: 612):

1. Disponer tres años consecutivos de profesores que hayan sido considerados "buenos" puede invertir el déficit medio de rendimiento de estudiantes desfavorecidos de familias con rentas bajas. (Hanushek, 2002; Hanushek y Rivkin, 2004).

2. Era probable que los estudiantes de 10-11 años que hubieran tenido malos maestros durante tres años obtuvieran una puntuación inferior en 50 puntos a la de sus homólogos que hubieran tenido buenos maestros durante el mismo período. (Rivers y Sanders, 2002).

Aunque estos investigadores no hallaron ninguna "relación sistemática entre las características del docente y los resultados del estudiante" (Hanushek y Rivkin, 2004: 7), es probable que ese resultado esté condicionado por el paradigma de investigación mediante el que recogieron los datos en el nivel de las escuelas frente al rendimiento en las pruebas estatales. No incluían la observación de cerca del trabajo de los maestros, entrevistas extensas ni la consideración de las influencias positivas y/o negativas de sus ambientes de trabajo. La calidad de los profesores se midió mediante una serie de "indicadores", es decir la presentación de títulos y la demostración de conocimientos de la materia, y no las destrezas pedagógicas ni las cualidades o valores personales.

Por tanto, estos investigadores definían la "calidad" de los docentes en relación a los resultados del rendimiento de los estudiantes. Al determinar la calidad del docente, es importante también, no obstante, examinar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los "ingredientes" que influyen en estos.

ENSEÑANZA DE CALIDAD, APRENDIZAJE DE CALIDAD

Otra investigación concluye que "es obvio que los factores más íntimamente ligados a los resultados de la escuela no están relacionados en absoluto con la calidad de los docentes" y que "lo más probable es que la naturaleza de la población estudiantil de la escuela determine los resultados de la escuela" en el contexto de los regímenes de pruebas para rendición de cuentas (Smith, 2008: 620). Ciertamente, hay evidencias de que, en términos de logro y de rendimiento educativo, los estudiantes que asisten a escuelas situadas en comunidades muy desfavorecidas rinden menos que otros (Department for Education and Employment, 1997; Joseph Rowntree Foundation, 2007; Malacova y cols., 2009).

Sin embargo, hay también evidencias contrarias relativas a que algunas escuelas situadas en áreas de este tipo son capaces de invertir la tendencia y rendir muy por encima de las expectativas basadas en el origen socioeconómico de los estudiantes y en el rendimiento previo (Day y cols., 2009, 2010; Gorard, 1998; Gorard y Smith, 2004; Gu y cols., 2008). Además, al hacer hincapié en el establecimiento de la calidad investigando únicamente, por defecto, las relaciones entre los conocimientos y la titulación de los y las docentes y las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas, no se tienen en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, los múltiples fines académicos, sociales y morales de la escolarización y los efectos de los ambientes sociales, económicos y de bienestar de las comunidades sobre los mismos estudiantes cuando asisten (o no) a las escuelas.

Una segunda cuestión, conectada con el aprendizaje de los docentes, está incluida en el lenguaje de muchos documentos políticos que implican una conexión causal entre la buena enseñanza y el éxito de los alumnos. Dos distinguidos autores estadounidenses cuestionan esto:

Se presta en la actualidad considerable atención política a la enseñanza de calidad, que nace de la presunción de que la mejora de la enseñanza es un elemento clave para mejorar el aprendizaje del estudiante. Nosotros creemos que esta atención política se basa en una concepción ingenua de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Este concepto contempla la relación como una conexión causal directa, de manera que, si se perfeccionase, podría sostenerse en casi cualesquiera condiciones, incluyendo la pobreza, vastas diferencias lingüísticas, raciales o culturales y diferencias masivas en los factores de las oportunidades de tiempo, instalaciones y recursos. Nuestro análisis indica que esta presunción de causalidad simple es más que ingenua; es errónea… la buena enseñanza no es sino uno de los cuatro ingredientes de la mezcla. Los otros son que el aprendiz desee aprender y haga el esfuerzo necesario para ello; que el entorno social de familia, comunidad y el apoyo de la cultura de los iguales ayude en el aprendizaje; y que haya suficientes instalaciones, tiempo y recursos (oportunidades) para lograr el aprendizaje que se pretende. (Fenstermacher y Richardson, 2005: 3).

Con estas palabras, Fenstermacher y Richardson recogen la complejidad real y siempre presente de las condiciones en las que trabajan los profesores para facilitar la mejor educación a sus alumnos. Sus cuatro ingredientes son, en efecto, condiciones del aprendizaje y, por tanto, pueden utilizarse como medios para evaluar la calidad de la enseñanza. Quizá no sea accidental que, como se ha demostrado en una serie de investigaciones nacionales e internacionales, justamente estas sean las prioridades de los directores de las escuelas de éxito (Day y Leithwood, 2007; Day y cols., 2009, 2010; Leithwood y cols., 2006). Los buenos líderes y los buenos profesores reconocen que su trabajo no siempre se traduce en un aprendizaje satisfactorio.

Las fuerzas cuyo control queda fuera del alcance del docente pueden ser demasiado poderosas. En consecuencia, ellos trabajan para minimizar los efectos negativos de esas fuerzas y maximizar los efectos positivos. Ellos saben que es más probable que la buena enseñanza que está centrada en la persona y en la tarea y es sensible al contexto se traduzca en el incremento del deseo de los

alumnos de participar en el aprendizaje y reconocer la importancia que tiene para ellos. Donde ocurre esto, se crea un bucle de retroalimentación entre docente, materia y alumno y se establece un “círculo virtuoso” de éxito mutuo (Palmer, 2007).

Para Palmer (2007: 11), la capacidad de conexión distingue a los buenos de los malos profesores:

Los buenos docentes poseen la capacidad de conectar. Son capaces de tejer una compleja red de conexiones entre ellos mismos, sus materias y sus estudiantes, de manera que los estudiantes pueden aprender a tejer un mundo por sí mismos… Las conexiones hechas por los buenos profesores no solo se basan en sus métodos, sino en sus corazones, tomando corazón en su sentido antiguo, como el lugar en el que intelecto, emoción, espíritu y voluntad convergen en el yo humano.

En un sentido parecido, Fenstermacher y Richardson (2005: 4) observan que, “cuando la enseñanza en el sentido de tarea se hace bien, la llamamos buena enseñanza. Cuando la enseñanza se traduce en aprendizaje, lo llamamos aprendizaje satisfactorio”.

Identifican la buena enseñanza como una pedagogía sensible al alumno con el fin de distinguirla de la enseñanza satisfactoria, que depende del aprendizaje. Dicen que la buena enseñanza es una combinación de tres elementos: actos lógicos (enseñar, por ejemplo, actividades de explicar, interpretar, corregir, ejemplificar); actos psicológicos (que abarcan, por ejemplo, motivar, estimular, recompensar, castigar), y actos morales (en los que el docente expresa y fomenta, por ejemplo, la sinceridad, el valor, la tolerancia, la compasión, el respeto y la justicia).

Estos tres elementos están presentes en el trabajo de los buenos líderes de aula y de escuela, y su puesta en práctica es un elemento clave en el dinámico, y a veces incierto, crecimiento de la competencia.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA PASIÓN?

Hay un sólido fundamento empírico para creer que los docentes pueden influir e influyen positiva y decisivamente y que la enseñanza de alta calidad que, apoyada por un desarrollo profesional estratégico, puede lograr unas mejoras espectaculares en el aprendizaje del estudiante. (Rowe, 2003: 27).

En este libro, hemos hecho cinco observaciones clave acerca de las cualidades evidentes en la buena enseñanza y en los buenos docentes. Se corresponden casi perfectamente con las señaladas por otros investigadores al cabo de los años.

•En primer lugar, se reconoce la buena enseñanza por su combinación de competencias técnicas y personales , un conocimiento profundo de la materia y empatía con los alumnos (Hargreaves, 1998, 2001; Palmer, 1998). Los docentes como personas (la persona que hay en el profesional, el ser en la acción) no pueden separarse de los docentes como profesionales (Nias, 1989a). Los profesores se implican ellos mismos en su trabajo. En otras palabras, en el mejor de los casos, la enseñanza es un evento apasionado (Day, 2004).

•En segundo lugar, los estudiantes identifican universalmente a los buenos docentes como aquellos que se preocupan por ellos . Lo hacen como un aspecto de su cometido profesional y esa preocupación por ellos se demuestra en la conectividad de sus interacciones cotidianas en clase, así como en su interés por su bienestar y su rendimiento en general (Ashley y Lee, 2003; Fletcher-Campbell, 1995a, 1995b; Noddings, 1992).

•En tercer lugar, el sentido de identidad de los docentes (el medio por el que

responden, reflexionan y administran la conexión entre sus ideales educativos, sus creencias, sus ambientes de trabajo y sus contextos sociales y políticos más generales) es crucial para su motivación, su compromiso, su bienestar y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento. Es como se definen ellos mismos como “docentes”.

•En cuarto lugar, la medida en que los docentes son capaces de entender las emociones en sí mismos y en los demás está relacionada con su capacidad de dirigir y controlar la enseñanza y el aprendizaje. La buena enseñanza “requiere la conexión de la emoción con el autoconocimiento” (Denzin, 1984; véase también: Zembylas, 2003: 213).

•En quinto lugar, ser un profesor bueno y eficaz con el paso del tiempo requiere esperanza y resiliencia , la capacidad de recuperarse en circunstancias difíciles y en contextos cambiantes (Gu y Day, 2007).

La satisfactoria combinación de la política externa, el lugar de trabajo y los factores internos permite a los docentes enseñar a pleno rendimiento. Un estudio reciente sobre maestros y profesores que han recibido premios por su sobresaliente actuación afirma que es probable que el éxito sea consecuencia de factores personales, profesionales y contextuales positivos, confirmando que “aunque los mismos docentes posean cualidades personales y profesionales, no se puede garantizar que tengan éxito en el ambiente de trabajo si no existe el apoyo contextual” (Cheung Lai-man y cols., 2008: 633).

Como muestra el capítulo 8, una de las cualidades identificadas por una serie de investigaciones sobre el liderazgo en escuelas de éxito es la atención prestada al desarrollo de profesorado y a las culturas de preocupación por las personas y el rendimiento (Day y cols., 2000; Day y Leithwood, 2007). De hecho, en algunos estudios, se estima que el desarrollo profesional del profesorado produce el efecto independiente de mayor magnitud sobre la calidad del profesorado (Robinson, 2007).

No obstante, a pesar de esta abrumadora evidencia de que la buena enseñanza que se traduce en un aprendizaje satisfactorio requiere la implicación personal y profesional, sostenida y renovada de los docentes, la preocupación por el aprendizaje y por los estudiantes, la combinación de competencia técnica, conocimiento profundo de la materia y empatía, y el mantenimiento de un sólido sentido de identidad y compromiso con la comprensión emocional del yo y de los otros; estas cualidades y compromisos siguen siendo, como demuestran las historias de los 18 maestros y profesores que aparecen en este libro, “ignoradas en gran medida en la política educativa y en los estándares docentes” (O’Connor, 2008: 117) y, también a veces, en las estructuras y culturas, potencialmente mediadoras, de las mismas escuelas así como en la vida personal de aquellos (Day y cols., 2007; Zembylas, 2003).

Al examinar lo que significa la calidad y cómo puede incrementarse o disminuir durante la carrera profesional de los docentes, hacemos tres observaciones basadas en la evidencia.

•En primer lugar, los profesores y los maestros se benefician cuando pueden actualizarse en sus necesidades intelectuales —su conocimiento del área y su conocimiento del contenido pedagógico— mediante programas formales a medida de desarrollo y aprendizaje en el mismo centro a través de la mentoría, el coaching y los amigos críticos.

•En segundo lugar, la buena enseñanza y el aprendizaje satisfactorio requieren el compromiso intelectual y emocional de los buenos docentes.

•En tercer lugar, lo que marca a los docentes como “buenos” o “mejores que buenos” es algo diferente de su dominio de los contenidos y de la destreza pedagógica: es su pasión por enseñar, por los estudiantes y por el aprendizaje. Mantener esa pasión está íntimamente relacionado con su compromiso activo,

que se relaciona a su vez con su sentido de identidad profesional, con su convicción de que pueden influir decisivamente en la motivación, la participación y el rendimiento de todos sus estudiantes, día tras día, año tras año. Ese compromiso activo está mediado por el liderazgo escolar, las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje y los colegas.

¿HAY AHORA ALGO QUE SEA REALMENTE DIFERENTE? CARGA DE TRABAJO Y ESTRÉS

Cooper, un eminente investigador en el campo del estrés en el trabajo, hacía la siguiente observación:

Los profesores están sometidos a mucho más estrés que hace 20 años. Están a merced de las exigencias de la administración y de los padres. Tienen que satisfacer criterios más rigurosos, con más exámenes y expectativas más elevadas. Están trabajando más horas, muchas de ellas corrigiendo tareas durante la noche. Tienen que hacer frente también a más malos comportamientos, agresivos y disruptivos de los alumnos. (Cooper, citado en: Brennan, 2009: 9).

Los efectos del estrés en el trabajo sobre la vida fuera del lugar de trabajo han quedado patentes en las historias de docentes en todas las fases de la vida profesional. Faith, una maestra veterana, ofrece otra visión fascinante:

▪

Lo más importante es que paso mucho tiempo preocupada por la escuela y muchas noches sin dormir y eso me afecta: mi personalidad y mi forma de ser en casa con mi marido, estoy irritable, etc., y soy muy consciente de que estoy irritable porque no he dormido. La semana pasada, solo dormí más de seis horas dos noches; el resto del tiempo, mi mente estaba nerviosa con la escuela, con lo que otro maestro dice que es “estrés clásico” (Faith).

▪

En la primera fase de la carrera docente, parece que a la mayoría de los

profesores les resulta difícil alcanzar un equilibrio entre el tiempo y el esfuerzo que se sienten capaces de reservar para su vida fuera de la enseñanza, y algunos llegan a un momento en el que han de tomar una decisión en los años intermedios, en la fase “crucial” de su vida profesional.

Rosa, una maestra de primaria que se acerca a esa fase crucial, presenta una buena ilustración de este dilema:

▪

¡Tener una vida fuera de la escuela obstaculiza tu eficacia como maestra! Tomar una decisión y confiar en lo que haces en clase te permite tener una vida fuera de la escuela. Siempre he dado más importancia a la escuela, pero, durante los últimos siete años he aprendido a tener una vida fuera de la escuela: ahora hago vacaciones y me tomo la mayoría de los fines de semana, pero dedico toda la semana a trabajar, durante toda la noche para tener vacaciones y reservarme un tiempo aparte. Eso me hace sentirme mejor y más eficaz, pero no me ha ayudado a solucionar el papeleo, por lo que he tenido que priorizar… pero eso ha mejorado mi enfoque de la vida y mis niveles de estrés en general (Rosa).

▪

Christine, una profesora de secundaria que tuvo que afrontar el estrés en distintos momentos personales y profesionales durante tres de sus primeros cinco años de profesión, hacía este comentario sobre su impacto en la vida fuera del instituto:

▪

No sé cómo se las arregla la gente para entenderse con otra persona (una pareja) que ha tenido un trabajo exigente. Lo que me ha abierto los ojos es la carga de trabajo que tengo los fines de semana, cuando mucha gente sale, y creo que eso hace que te des cuenta de que, en este trabajo, las cosas son mucho más exigentes (Christine).

El influyente estudio Teacher Workload Study (PricewaterhouseCoopers, 2001), encargado por el gobierno del Reino Unido, señalaba con preocupación los problemas de incorporación y permanencia en las escuelas del personal docente. Coincidió con los hallazgos de Fullan (2001) de que los docentes también experimentaban la falta de confianza profesional. El estudio manifestaba que, aunque algunos docentes recibieron positivamente las iniciativas del gobierno para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sentían una falta de apoyo y que el ritmo y el modo de implementación intensificaba su trabajo; los profesores tenían la sensación de que no dominaban el cambio (PricewaterhouseCoopers, 2001).

El informe señalaba la necesidad de "reducir la carga de trabajo del profesorado" y lograr así "la mejora de la moral de los docentes y unas mejores tasas de permanencia en la profesión", con las siguientes recomendaciones:

•Mejorar el dominio y el control de los profesores sobre su trabajo.

•Mejorar las formas de implantar los cambios empleadas por el gobierno y los organismos oficiales.

Merced al trabajo de la Teacher Support Network[14] (TSN), han empezado a reconocerse a nivel nacional en Inglaterra los niveles de estrés experimentados por los y las docentes en los centros escolares del siglo XXI y los efectos negativos de estos en su trabajo.

Una encuesta (respondida por 777 personas) sirvió para elaborar una "instantánea" del estado y el bienestar de los docentes en 2008, descubriéndose

que:

•El 87% había padecido estrés en los dos últimos años.

•Más del 60% manifestó que los problemas en el lugar de trabajo eran los responsables de estos sentimientos.

•El 82% experimentaba problemas como trastornos del sueño y el 53% manifestaba falta de concentración.

Todo ello muestra la dañina influencia de estos síntomas en el rendimiento en el trabajo. Los problemas eran, por orden de importancia: excesiva carga de trabajo; rápido ritmo de cambio; conducta del alumnado; exigencias poco razonables de los directores; acoso de colegas, y problemas con los padres de los alumnos.

La profesora Carol Black (2009) comentaba:

Este informe pone de manifiesto los preocupantes niveles de problemas evitables o innecesariamente prolongados de salud y bienestar entre quienes trabajan en la educación, en especial los altos niveles de problemas comunes de salud mental y el hecho de que, a menudo, los docentes sienten que carecen de apoyo suficiente de sus superiores para ayudarlos a afrontar las exigencias de su trabajo. Esos problemas causan una evidente angustia a las personas y a sus familias, además de tener un impacto profundo en las comunidades escolares y en la sociedad en general.

Se diría que estos hallazgos confirman los manifestados por Market & Opinion Research International (MORI), que encuestó a todos los docentes en ejercicio registrados en el General Teaching Council for England en 2002. Su análisis de más de 70.000 respuestas seleccionando los tres factores más desmotivadores en su trabajo descubrió que:

•El 56% de las respuestas citaba la carga de trabajo.

•El 39% citaba el exceso de iniciativas.

•El 35% citaba la cultura basada en los objetivos.

•El 31% citaba la conducta y la disciplina del alumnado.

LOS EFECTOS DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LAS CLASES

El incremento del absentismo, de los problemas de conducta en las aulas y la alienación del aprendizaje formal de muchos alumnos que permanecen en la escuela, no tan fácilmente mensurable pero bien documentada, ponen de manifiesto la insatisfacción con sus experiencias escolares de un número significativo de alumnos.

Como en el caso de otros muchos docentes con más experiencia, Sam ha observado el deterioro de las actitudes de alumnos y alumnas en relación con el aprendizaje en la escuela: “Lo que está cambiando son las actitudes de los chicos y parece más marcado cada año. Un número considerable de niños carece de una ética de trabajo en general. Todo depende de la presión de los compañeros y de la imagen. Que los demás vean que uno va bien en ciencias no es “guay”. Eso hace que, para nosotros, sea más difícil recuperar a estos chicos”.

En una encuesta a miembros de la National Association for Schoolmasters[15] y de la Union of Women Primary School Teachers[16] en 2008, la mitad de las personas participantes señaló que las perturbaciones de “baja intensidad” en las aulas se producían a diario; casi dos tercios decían que la conducta se había deteriorado en los últimos años, y una de cada cinco había tenido que hacer frente a agresiones físicas una vez por semana, al menos.

Por otra parte, el secretario general en funciones de la mayor organización de docentes de Inglaterra (National Union of Teachers) afirmó que los docentes recibieron más de 6.000 páginas de documentación del gobierno en 2008.

Aunque estos ejemplos hayan sido extraídos del contexto inglés, en mayor o menor medida, también se repiten en otros lugares (Day y Smethem, 2009).

Tenemos chicos de diversas procedencias y algunos son una delicia en clase pero otros son muy problemáticos. Carecen de la autoestima para reco nocer los límites de la conducta adecuada. Con algunos alumnos hay que mantener un juego constante de estrategia para captar su atención y que dejen de molestar a la clase (Jane).

Una lección de los docentes que aparecen en este libro y de la mayoría de los participantes en el estudio original VITAE (Day y cols., 2007) es que la pasión puede aumentar o morir según los cambios de las circunstancias personales o laborales. Sin el apoyo de la organización, mantener en el ejercicio docente un yo apasionado y resiliente cada día de cada semana de cada trimestre y curso puede ser estresante, no solo para el cuerpo, sino también para el corazón y el espíritu, porque los procesos de enseñanza y aprendizaje raramente son tranquilos y los resultados no siempre son predecibles.

Por eso, salvo que se cuente con el apoyo dentro de la escuela, el compromiso, la esperanza y el optimismo con los que muchos docentes siguen ingresando en la profesión pueden desgastarse en las batallas con quienes no quieren o no pueden aprender o perturban las oportunidades de aprender de los demás, mientras aumenta la crítica de los medios de comunicación y la falta de equilibrio trabajo-vida personal se cobra su peaje.

Los docentes tienen corazón y cuerpo, así como cabeza y manos, aunque la naturaleza profunda y rebelde de su corazón está regida por la cabeza, por el sentido de responsabilidad moral para con sus estudiantes y la integridad de su materia que está en el centro de su identidad profesional. No pueden enseñar

bien si alguna parte de ellos se desentiende durante mucho tiempo. Las presiones sociales y políticas dan cada vez más preponderancia a la cabeza y a la mano, pero, si se perturba demasiado o durante demasiado tiempo el equilibrio entre sentimiento, pensamiento y acción, la enseñanza de distorsiona, las respuestas de los docentes se restringen e incluso pueden acabar siendo incapaces de enseñar. Los docentes están emocionalmente comprometidos con muchos aspectos diferentes de su trabajo. Esto no es un lujo, sino una necesidad profesional. Sin sentimiento, sin la libertad de “enfrentarse consigo mismos” para ser personas completas en el aula, implosionan, explosionan… o se marchan. (Nias, 1996: 305).

La pasión no es un lujo, una floritura, una cualidad solo poseída por unos pocos docentes o un rasgo de personalidad que tengan unos docentes y otros no: “Pasión y sentido práctico no son ideas opuestas; la buena planificación y el diseño son tan importantes como la preocupación y la espontaneidad para aportar todo lo posible a los estudiantes. Aunque no lo sea todo, la pasión, por incómoda que resulte la palabra, está en el centro de lo que es o debe ser la enseñanza” (Fried, 1995: 6).

Apasionarse por el aprendizaje y el rendimiento de otras personas crea energía e impulsa la determinación, la convicción y el compromiso. La pasión no debe considerarse como una disposición, las personas no nacen ni mueren apasionadas.

Como hemos demostrado, hay muchos factores que contribuyen a la buena enseñanza y al aprendizaje satisfactorio o les sirven de obstáculo. Entre estos, no son los menos importantes las historias familiares y las circunstancias de los padres, los estudiantes, el liderazgo y la cultura de aprendizaje de la escuela, los efectos de las políticas del gobierno, la relevancia y el valor percibidos del currículo, la conducta en el aula y en la sala de profesores, las relaciones con los estudiantes, los padres y la comunidad, y los conocimientos, destrezas y competencias de los docentes. Sin embargo, los factores primordiales que impulsan a los docentes comprometidos son muchos más.

Son las cualidades internas del docente; una búsqueda continua de excelencia (en uno mismo y en los demás); la preocupación por el crecimiento y la fascinación con el mismo y, a través de los retos externos, los “altibajos” y las “discontinuidades” de la nueva vida de los y las docentes, un compromiso profundo y perdurable para facilitar las mejores oportunidades para cada alumna y alumno.

TRES CUALIDADES INTERNAS PARA MANTENER LA PASIÓN

Tres cualidades internas son fundamentales para ser, comportarse y mantener la pasión por la enseñanza:

1. Las relaciones con los alumnos.

2. Los fines morales: preocupación, valor y esperanza.

3. Las identidades emocionales.

1. Las relaciones con los alumnos

Del mismo modo que los docentes pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, también pueden lograr lo contrario. Hace veinte años, John Goodlad escribió sobre 1.000 aulas que sus colaboradores y él habían visitado y decía que estaban:

Casi completamente desprovistas de evidencias externas de afecto. Raramente se observaban carcajadas compartidas, entusiasmo manifiesto o explosiones airadas. Menos del 3% del tiempo de clase estaba dedicado al elogio, los comentarios mordaces, las expresiones de alegría o de humor o algo parecido a estallidos incontrolados, como: “¡hala!” o “¡bien!” (Goodlad, 1984: 229-230).

Hoy día, en las aulas siguen dándose historias de humillación, miedo y desconexión. “Una estudiante dijo que no podía describir a sus buenos profesores porque eran muy diferentes entre ellos. Pero podía describir a los malos porque eran todos iguales: ‘Sus palabras flotan de algún modo ante sus rostros, como el bocadillo que encierra las palabras en los comics’” (Palmer, 1998: 11).

Una encuesta de la Campaign for Learning en Inglaterra puso de manifiesto que una elevada proporción de estudiantes de 14-16 años decía que la “mala enseñanza”, asociada a profesores distantes, “perdonavidas” y que no se interesaban por ellos como personas, era causa de su bajo rendimiento:

“Los profesores nunca explican nada; están siempre detrás de la gente con cosas como: mal, patético, ¡qué burro!…”. “En nuestra clase, los profesores favorecen a los estudiantes más inteligentes y a los menos inteligentes no nos ayudan lo suficiente”. “Básicamente, andan perdonándonos la vida y tratándonos como si fuésemos críos”. “Los profesores no siempre tratan de entendernos” (Bentley, 1998: 80).

“Los buenos profesores son los que saben tanto escuchar como hablar, que no te dan a entender que tu opinión no merece la pena. Lo importante no es la edad, sino la actitud hacia los jóvenes. Hay algunos que parece que disfrutan con lo que hacen y hay otros que parecen entusiasmados con sus asignaturas. Es genial estar con esa clase de profesores” (Gillian, en White, 2000: 18).

“Lo que importa es que tienen pasión por su materia y un modo de motivarte. Algunos profesores tienen la habilidad de motivar a la gente, de saber hasta dónde pueden llegar, de cómo hacerte pensar” (Julia, en White, 2000: 159).

Como hemos comentado antes en este libro, la naturaleza de la buena enseñanza presupone la preocupación por la persona enseñada así como el respeto a la integridad de lo que se enseñe (Sergiovanni y Starratt, 1993). Docentes y estudiantes por igual trabajan mejor cuando se preocupan “por ellos”: una expresión de las creencias personales y del compromiso emocional de los docentes que trasciende la obligación contractual de ocuparse “de” (Fletcher-Campbell, 1995b). Los niños, especialmente, están “sintonizados emocionalmente para ir a la caza de la atención, o la falta de ella, y la buscan y prosperan allí donde esté presente” (Elias y cols., 1997). Sin embargo, para prestar atención a alguien, los docentes tienen que saber quiénes son, cuales sus virtudes y sus limitaciones, cómo pueden crecer con el fin de responder a sus necesidades.

Los docentes apasionados por su trabajo saben también que quienes son y lo que enseñan deben conectar emocionalmente con cada estudiante.

2. Los fines morales: preocupación, valor y esperanza

Aunque sea importante no “sentimentalizar” (Jackson, 1999: 88), es preciso reconocer que los fines morales constituyen una parte esencial de la identidad y la eficacia de muchos y muchas docentes eficaces. Son los que mantienen en marcha a los docentes. Contribuyen a su compromiso, su esperanza y su resiliencia, sus emociones positivas y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento.

Para los docentes apasionados, la rendición profesional de cuentas no se queda solo en satisfacer unas exigencias burocráticas impuestas desde fuera ni unos objetivos aprobados anualmente y relacionados con los planes del gobierno y con la mejora de la escuela. Comprenden que la naturaleza de la enseñanza, los términos de su trabajo, los obligan a “poner en primer lugar y ante todo el bienestar intelectual y moral de los estudiantes mediante sus acciones e interacciones” (Hansen, 1998: 651).

El estudio de los valores, la ética y los fines morales en los que se basarán las acciones de los docentes, no solo deben ser, pues, una parte clave del contenido de los programas de formación del profesorado, sino que han de ser revisados regularmente y, cuando sea conveniente, revisados a lo largo de la carrera docente.

Sockett (1993) y otros investigadores (Falkenberg, 2007; Osguthorpe, 2008; Zembylas y Barker, 2007) sostienen que las técnicas de enseñanza están siempre al servicio de un fin moral y, en consecuencia, que el carácter moral del docente es de primordial importancia. Sockett identifica cinco virtudes principales del maestro o profesor: sinceridad, preocupación, valor, justicia y sabiduría práctica.

El valor es una virtud especialmente necesaria en la enseñanza. Sockett define el valor como “una virtud que describe cómo se comporta una persona, a menudo desinteresadamente, en circunstancias difíciles y adversas que exigen utilizar la razón y el juicio prácticos en la búsqueda de compromisos a largo plazo que sean moralmente deseables” (Sockett, 1993: 74).

Cuando los currículos están minuciosamente programados y cuando las culturas escolares inhiben la expresión de determinados tipos de emoción, puede quedar menos espacio para la espontaneidad, la asunción de riesgos o la improvisación en la enseñanza. Más importante es la posibilidad de que haya menos espacio para prestar atención a las necesidades de cada alumno o alumna. Dicho de otra manera, en contextos de clase orientados a los resultados, los docentes han de

tener valor para apartarse de las pautas planificadas de antemano con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos que hayan identificado. Además, en las aulas en las que sea problemática la conducta de algunos alumnos, para ser afectuoso y estimulante hace falta valor con el fin de seguir prestando atención a cada alumno o alumna de la clase, a quienes son capaces, a quienes no lo son, a quienes se interesan y a quienes no muestran interés alguno.

Hace falta valor para seguir creyendo en los fines morales propios y asumirlos y no prestar menos atención a causa de las presiones del esfuerzo y las energías necesarias para cumplir los planes de carácter instrumental.

A estos efectos es fundamental el "optimismo académico" (Hoy y cols., 2008: 822), definido como: "La creencia positiva de un docente de que puede influir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes enfatizando lo académico y el aprendizaje, confiando en que los padres y los estudiantes cooperen en el proceso y creyendo en su propia capacidad de superar las dificultades y reaccionar a los fracasos con resiliencia y perseverancia".

Seligman (2003) señala que el optimismo es tan importante para el éxito y el rendimiento como el talento o la motivación y que puede aprenderse.

Las relaciones valientes y optimistas, basadas en la moral, entre docentes y estudiantes son, pues, fundamentales para la buena enseñanza y el aprendizaje satisfactorio; y aunque el optimismo sea el pegamento que une a ambos y crea ricas oportunidades de aprendizaje, el indicador más poderoso del compromiso de los docentes es la esperanza: "Una orientación del espíritu, una orientación del corazón… No es la convicción de que algo irá bien [por definición], sino la certeza de que algo tiene sentido, con independencia de cómo salga" (Havel, 1990: 181).

La enseñanza es, por definición, un viaje de esperanza basado en un conjunto de ideales, por ejemplo, que yo, como docente, puedo influir e influiré positiva y decisivamente en el aprendizaje y en la vida de los estudiantes a quienes doy clase y en los compañeros con los que trabajo, a pesar de una aguda conciencia de los obstáculos para la motivación y el compromiso (míos y de los demás), las circunstancias socioeconómicas de los estudiantes, las limitaciones de recursos y los factores políticos que escapan a mi control.

Los docentes apasionados por el qué, el cómo y al quién enseñan persisten esperanzados. Es posible que sean nuestros ideales los que nos sostienen en tiempos difíciles y en entornos problemáticos; y que son nuestros ideales los que nos obligan a cambiar y mejorar nuestra práctica a medida que cambian las necesidades de los estudiantes y las exigencias de la sociedad. Desde la perspectiva de la inteligencia emocional:

Tener esperanza significa que uno no sucumbirá a una ansiedad abrumadora… De hecho, las personas esperanzadas evidencian menos depresión que otras cuando maniobran en la vida buscando sus objetivos, son menos ansiosas en general y tienen menos estrés emocional. (Goleman, 1995: 87).

3. Las identidades emocionales

Las emociones desempeñan un papel clave en la construcción de la identidad (Zembylas, 2003). Constituyen el vínculo necesario entre las estructuras sociales en las que trabajan los docente y su forma de actuar. Las evidencias presentadas en este libro suponen una afirmación de la enseñanza como un trabajo en el que las emociones son centrales (Day y Gu, 2009; Fineman, 1993; Hargreaves, 1994, 1998, 2004; Nias, 1996; Van Veen y Lasky, 2005; Zembylas y Barker, 2007). Por tanto, como el trabajo de los profesores es un motivo importante de su sentido de autoestima y de su satisfacción personal y profesional, es inevitable que tengan emociones profundamente sentidas. Mantener la conciencia de las tensiones en el control de nuestras emociones forma parte de la garantía y la alegría de la

enseñanza. Los mensajes son claros e inequívocos:

1. Las emociones son indispensables para tomar decisiones racionales (Damasio, 1994, 2000; Sylwester, 1995).

2. La comprensión y la inteligencia emocionales están en el corazón de la buena práctica profesional (Denzin, 1984; Goleman, 1995).

3. La salud emocional y la cognitiva están influidas por la biografía personal, la carrera, el contexto social (del trabajo y de la casa) y factores externos (políticos) (Kelchtermans, 1996; Nias, 1989a, 1996).

4. La salud emocional es crucial para la enseñanza eficaz durante la carrera profesional (Day y cols., 2007).

La enseñanza requiere y, en el mejor de los casos, implica un uso cotidiano, intensivo y exhaustivo del esfuerzo emocional (por ejemplo, sonreír al exterior aun sintiendo cualquier cosa menos felicidad internamente), que permite a los docentes controlar los retos de enseñar a clases en las que haya estudiantes con una serie de motivaciones, historias personales y capacidades de aprendizaje muy diversas (Hochschild, 1983).

Son demasiados los aspectos anteriores que llevan a desentenderse de la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje y a la pérdida de confianza de los estudiantes; y un exceso de implicación del yo emocional puede conducir a la vulnerabilidad personal, a sentimientos de insuficiencia al ser incapaces de atraer a todo el mundo al aprendizaje en todo momento y, en casos extremos, al agotamiento y al fracaso. Puede llevar a la enseñanza a convertirse

predominantemente en “esfuerzo emocional”, en la que la sonrisa de la comunicación verse sobre los quehaceres, no sobre la persona, en la que “¿cómo estás hoy?” no requiera una respuesta y en la que incluso los actos de atención se entiendan como instrumentos de progreso, en vez de emanar de un respeto auténtico: “Cuando vendemos nuestra personalidad en el curso de una venta de bienes o servicios, nos introducimos en un proceso de grave autoextrañamiento” (Hochschid, 1983: 6).

No obstante, la investigación que se centra en la pasión de la vocación en relación con la persona además de con lo profesional sigue siendo escasa. En muchos casos, las emociones solo se controlan y regulan con el fin de asegurar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización y la consecución de sus objetivos.

Solo suele hablarse de ellas [las emociones] en la medida en que ayuden a los administradores y reformadores a “controlar” y contrarrestar la resistencia de los docentes al cambio o ayudarlos a establecer el clima o la atmósfera en la que puedan tener lugar los asuntos realmente importante del aprendizaje cognitivo o de la planificación estratégica. (Hargreaves, 1998: 837).

Como hemos visto, hay interrelaciones inevitables entre los docentes y también entre sus identidades profesional y personal. Hay una abrumadora evidencia de que la enseñanza requiere una significativa implicación personal.

Las identidades no siempre son estables y es probable que unas débiles fluctuaciones refuercen el aprendizaje y el desarrollo de los docentes. No obstante, esa estabilidad relativa puede estar sometida a discontinuidades y retos y aun crisis, cuando cambian los tiempos, los contextos y las personas. Algunos han descrito al profesional de nuestros días como la “movilización de un complejo de identidades ocasionales en respuesta a unos contextos cambiantes” (Stronach y cols., 2002: 117). Esas movilizaciones se producen en el espacio entre la estructura de las relaciones entre poder y estatus y la influencia que

nosotros y otros podamos tener.

Como ponen de manifiesto la vida y el trabajo de los profesores que aparecen en este libro, el control de la interacción entre estos influye en cómo mantengan, revisen y renueven (o no) sus identidades personales y profesionales y, dentro de ello, su convicción de que son capaces de influir positiva y decisivamente en el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos.

CONCLUSIONES: VIDAS NUEVAS, VERDADES ANTIGUAS

Las personas que se desarrollan son aquellas que aman aprender, que buscan nuevos retos, que disfrutan con los ambientes intelectualmente estimulantes, que son reflexivas, que hacen planes y se fijan metas, que asumen riesgos, que se ven a sí mismas en los grandes contextos sociales de la historia y las instituciones y las grandes tendencias culturales, que asumen la responsabilidad de sí mismas y de sus entornos. (Rest, 1986: 174-175).

La buena enseñanza nunca ha sido fácil. Ha requerido siempre algo más que el conocimiento de los contenidos y las competencias de clase, algo más que “una sofisticada comprensión de las múltiples dimensiones y perspectivas de la educación y la capacidad de moverse entre ellas” (Crosswell, 2006: 222).

En las vidas nuevas de los profesores hay verdades antiguas. Para satisfacer las demandas de los estándares de nuestros días y las expectativas de los alumnos, las familias y los políticos de hoy y de mañana, hay que apoyarles y mantener su pasión interior por su trabajo y sus alumnos, su sentido positivo de identidad y bienestar emocionales y su esperanza en ellos mismos como profesionales en los que puede confiarse para elevar los niveles de atención y de rendimiento.

Para que los docentes estén y continúen estando comprometidos, sean resilientes y enseñen a pleno rendimiento, tienen que trabajar en ambientes que sean menos alienantes, menos burocráticamente gerenciales, menos basados en medidas de performatividad, porque sabemos por incontables estudios que esto mina su capacidad de enseñar bien, en vez de desarrollarla.

Para enseñar a pleno rendimiento, tienen que trabajar en escuelas en las que el liderazgo sea justo, apoye, sea claro y esté apasionadamente comprometido a retarlos a mantener la calidad de su compromiso. Necesitan un sólido y duradero sentido de eficacia. Necesitan creer y tener razones para creer que influyen positiva y decisivamente.

La pasión es fundamental para el compromiso, la resiliencia y el bienestar. Para que los docentes puedan mantenerlos, ellos y las personas responsables de su formación, educación y liderazgo, tendrán que ser capaces de construir ideas de los contextos cognitivos y emocionales en los que trabajan con el fin de aumentar su capacidad de controlarlos. A todos beneficia que se desarrollen y se cuiden los valores, las cualidades y los fines morales que constituyen el fundamento de la pasión de los docentes eficaces y que hallan su expresión en la visión, el conocimiento, las expectativas y las prácticas de niños y jóvenes.

Los ambientes en los que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje seguirán cambiando y, para mantener su capacidad de enseñar a pleno rendimiento, los docentes tendrán que aprender a vivir unas vidas nuevas. Sin embargo, para tener éxito, la calidad de sus nuevas vidas debe caracterizarse por la atención, la pasión, la integridad, la energía, el bienestar, el compromiso y la resiliencia que siempre han caracterizado el trabajo de los buenos docentes; y deben estar apoyados por un liderazgo de gran calidad que respalde la creatividad, la eficacia, la resiliencia y el bienestar del profesorado a sabiendas de que, a menos que lo haga, para muchos, la enseñanza puede acabar reduciéndose a un trabajo.

▪

[1] Al leer la traducción de esta obra, puede observarse que se utilizan de forma generalizada las palabras “profesor”, “docente” y “maestro” como traducciones del término inglés teacher, “alumno” como traducción de pupil y “estudiante” como traducción de student, y siempre en género masculino. En cuanto al uso del masculino, se trata únicamente de agilizar la lectura y facilitar la comprensión mediante un recurso normal en la lengua española, sin pretensión alguna de sexismo. (N. del T.)

[2] El libro ha surgido a partir de un estudio a gran escala, multimétodo, de las variaciones del trabajo y la vida de los docentes y sus efectos sobre los alumnos y alumnas durante un período de tres años, cuyo informe se ha publicado ya en otro lugar (Day y cols., 2007). El estudio, con 300 docentes de 100 centros escolares, durante un período de tres años, se centraba en dos clases de eficacia docente: la percibida por los mismos docentes y la medida por los resultados de las pruebas de progreso y valor añadido anuales de sus alumnas y alumnos. Sin que constituyese sorpresa alguna, el estudio descubrió que el compromiso del docente era un factor clave de su eficacia percibida. Además, arrojó asociaciones empíricas estadísticamente significativas entre el compromiso del docente y la eficacia medida.

[3] Every Child Matters (“todos los niños son importantes”) fue una iniciativa del gobierno del Reino Unido lanzada en 2003. Sus objetivos eran: la salud; la seguridad; que los niños disfrutaran y aprendieran; que hicieran una aportación positiva, y que alcanzaran el bienestar económico. (N. del T.)

[4] Fuerzas de reserva del ejército británico. (N. del T.)

[5] En las historias de profesores aparecen con frecuencia frases o palabras entrecomilladas que son comentarios literales de los propios profesores.

[6] Un grupo parent and toddler es, fundamentalmente, un lugar de encuentro informal en el que padres, cuidadores, canguros y sus niños y niñas se entretienen y se reúnen con otras personas. La mayoría de los grupos se reúnen semanalmente entre una y dos horas y se admiten niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años o hasta la edad escolar. (N. del T.).

[7] Lo mismo ocurre con la palabra castellana “veterano”, cuyo significado, según el Diccionario de la R.A.E. (22.ª ed., 2001, versión electrónica) es, en su segunda acepción: “Que ha desempeñado durante mucho tiempo cualquier profesión u oficio o está experimentado en un ejercicio, situación o actividad”.

[8] Término que se suele traducir al español como “estar quemado” o usarse en inglés original.

[9] La expresión inglesa organisational citizenship behaviour no tiene una traducción uniforme al castellano. Así, aparece como: “conducta ciudadana organizacional” (Chévere-Rivera, K.: Conducta ciudadana organizacional: ¿se relaciona la virtud cívica con el servicio a la clientela? Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 2010) y como: “comportamiento ciudadano organizacional” (Robbins, S. P.: Comportamiento organizacional [trad.: F. F. J. Dávila Martínez y R. Pescador Guzmán]. México D.F.: Pearson Educación, 2004). (N. del T.)

[10] Título profesional que habilita para la enseñanza en centros mantenidos por el estado y las escuelas especiales en Inglaterra y Gales. (N. del T.)

[11] The International Successful School Principalship Project: “Proyecto

Internacional de Direcciones Escolares de Éxito". Se trata de la mayor red mundial de investigación sobre la dirección escolar. (N. del. T.)

[12] El nombre de la teoría, broaden-and-build, aparece traducido al castellano de formas diversas: "teoría abierta y construida de las emociones positivas" (María Luisa Vecina Jiménez: "Emociones positivas". Papeles del psicólogo, 1(27), 2006); "teoría de la apertura y el desarrollo" (Verónica Melián: "Cambiando el clima para el cambio". X Congreso Latinoamericano de Desarrollo de Recursos Humanos. Deloitte Uruguay. 24 de abril de 2007). No obstante, atendiendo a la expresión original de Barbara Fredrickson, preferimos traducir como "teoría de las emociones positivas de ampliar y construir". (N. del T.)

[13] Literalmente: "maestra (o profesora) con destrezas avanzadas". Se trata de una categoría de docentes que, habiendo superado una evaluación externa al efecto, se encargan de ayudar a sus compañeros y compañeras, de su centro y de algún otro, a mejorar su práctica docente. (N. del T.).

[14] La Teacher Support Network o "Red de apoyo al profesorado" es una organización británica sin ánimo de lucro que ofrece apoyo práctico y emocional al profesorado y a sus familias. (N. del T.).

[15] "Asociación nacional de maestros y profesores". (N. del T.).

[16] "Sindicato de maestras de primaria". (N. del T.).

Bibliografía

Aaronson, D. (2008). The impact of baby boomer retirements on teacher labor markets. Chicago Fed Letter 254, September. .

Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12 (2): 123-138.

Acker, S. (1999). The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment. London: Cassell.

Ainley, J. y Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. Teaching and Teacher Education, 23 (7): 1127-1138.

Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. Teaching and Teacher Education, 25: 647-654.

Appadurai, A. (1996). Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalisation. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.

Apple, M. W. (1986). Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. London: Routledge. (Trad. esp.: Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación.

Barcelona: Paidós, 1997).

Arthur, M., Inkson, K. y Pringle, J. (1999). The New Careers: Individual Action and Economic Change. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ashley, M. y Lee, J. (2003). Women Teaching Boys: Caring and Working in the Primary School. Stoke on Trent: Trenthan Books.

Aspin, D. (1996). The liberal paradox. En Chapman, J., Boyd, W. y Lands, R. (Eds.), The Reconstruction of Education: Quality, Equality and Control (pp. 47-72). London: Cassell.

Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. Motiva tion and Emotion, 22: 1-32.

Aspinwall, L. G. (2001). Dealing with adversity: Self-regulation, coping, adaptation, and health. En Tesser, A. y Schwarz, N. (Eds.), The Blackwell Handbook of Social Psychology, Vol. 1. Malden, MA: Blackwell.

Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S. y Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? Teacher Development, 11 (2): 133-148.

Avenell, K. (2007). Common themes on learning communities. The Australian Educational Leader, 29 (1): 46-47.

Baier, A. C. (1994). Moral Prejudices: Essays on Ethics. Cambridge: Harvard Business Press.

Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. British Journal of Sociology of Education, 14 (1): 3-19.

Ball, S. J. (2001). The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity. University of London: Institute of Education.

Ball, S. J. (2003). Professionalism, managerialism and performativity. Professional Develop ment and Educational Change. Paper presented at a conference organised by the Danish University of Education, 14 May.

Ball, S. y Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and cultures. En Ball, S. y Goodson, I. (Eds.), Teachers' Lives and Careers. Lewes: Falmer Press.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44: 1175-1184.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman. (Trad. esp.: Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1999).

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organisational effectiveness. En Loeke, E. A. (Ed.), Handbook of Principles of Organisation

Behaviour (pp. 120-136). Oxford: Blackwell.

Barber, B. R. (2001). The «engaged university» in a disengaged society: Realistic goal or bad joke?

Barth, R. (1976). A principal and his school. The National Elementary Principal, 56 (November/December): 9-21.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1: 281-294.

Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20 (2): 107-128.

Benjamin, K. y Wilson, S. (2005). Facts and misconceptions about age, health status and employability. Report HSL/2005/20. Buxton: Health and Safety Laboratory.

Benner, P. E. (1984). From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. Menlo Park: Addison Wensley.

Bentley, T. (1998). Learning Beyond the Classroom: Education for a Changing World. London: Routledge.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). Surpassing Ourselves: An Inquiry into the

Nature and Implications of Expertise. La Salle, IL: Open Court.

Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. En Manglere, J. N. y Block, C. C. (Eds.), Creating Powerful Thinking in Teachers and Students: Diverse Perspective (pp. 161-186). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.

Bernard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.

Bernard, B. (1995). Fostering resilience in children.

Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. London: Taylor & Francis. (Trad. esp.: Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998).

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. Educational Psychology, 26: 519-539.

Biesta, G., Field, J., Goodson, L, Hodkinson, P. y Macleod, F. (2008). Strategies for improving learning through the life-course. The Learning Lives Project, July 2008. En www.learninglives.org/articles/Learning%20Lives%20Pamphlet%20July%20200 (consulta 2/1/12).

Bingham, C. (1991). Teachers' terms and conditions: A view from the schools. En Grace, G. y Lawn, M. (Eds.), Teacher Supply and Teacher Quality: Issues for the 1990s (pp. 47-53). Clevedon: Multilingual Matters.

Black, D. C. (2009). Comment from the National Director for Health and Work.

Block, J. H. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behaviour. En Collins, W. A. (Ed.), Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 13 (pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Englewood Cliffs, NJ: Merrill. (Trad. esp.: Interaccionismo simbólico. Barcelona: Hora, 1982).

Bobbitt, S. A., Faupel, E. y Burns, S. (1991). Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Follow-up Survey, 1988-89. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D. y Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. The Journal of Special Education, 30 (4): 390-411.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. Educational Administration Quarterly, 37 (5): 662-683.

Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. Teaching and Teacher Education, 18 (6): 665-673.

Bogler, R. y Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. Teaching and Teacher Education, 20 (3): 277-289.

Bolam, R. y McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: Towards a con ceptual map. En Day, C. y Sachs, J. (Eds.), International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers (pp. 33-63). Maidenhead: Open University Press.

Bottery, M. (2005). The individualization of consumption: A Trojan horse in the destruction of the public sector? Educational Management, Administration and Leadership, 33 (3): 267-288.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. y Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self regulation and performance among junior and senior high-school age students. International Journal of Behavioral Development, 14 (2): 153-164.

Brennan, M. (1996). Multiple Professionalisms for Australian Teachers in an Important Age. New York: American Educational Research Association.

Brennan, Z. (2009). Ready to explode. Sunday Times. En www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/education/article6945824.ece (consulta 2/1/12).

Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. En Tuinjman, A. (Ed.), International Encyclopaedia of Education. Oxford: Pergamon Press. En www3.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_AdultLearning (consulta 2/1/12).

Brown, S. y McIntyre, D. (1992). The Craft of Teaching. Buckingham: Open University Press.

Brundage, S. E. (1996). What kind of supervision do veteran teachers need? An invitation to expand collegial dialogue and research. Journal of Curriculum and Supervision, 12 (1): 90-94.

Bryk, A. S. y Schneider, B. L. (2002). Trust in Schools. A Core Source for Improvement. New York: Russell Sage Foundation Publications.

Bryk, A. S., Lee, V. E. y Holland, P. B. (1993). Catholic Schools and the Common Good. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bullock, A. y Thomas, H. (1997). Schools at the Centre? A Study of Decentralisation. London: Routledge.

Bullough, R. y Knowles, G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. International Journal of Qualitative Studies in Education, 4: 121-140.

Campbell, R. y Neill, S. (1994). Primary Teachers at Work. London: Routledge.

Castells, M. (2004). The Power of Identity (2nd edn). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Certo, J. L. y Engelbright Fox, J. (2002). Retaining quality teachers. The High School journal, 86 (1): 57-75.

Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second career teachers. The Clearinghouse, 75 (4): 212-217.

Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. Educational Psychology, 27: 33-49.

Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. Issues in Educational Research, 19 (2): 83-99.

Cheung Lai-man, E., Cheng May-hung, M. y Pang King, C. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. Teaching and Teacher Education, 24: 623-634.

Chevalier, A. y Dolton, P. (2004). Teacher shortage: Another impending crisis? Centre Piece, Winter: 15-21.

Child Poverty Action Group (2009). Child Wellbeing and Child Poverty. London: Child Poverty Action Group.

Chitty, C. (1992). The Education System Transformed. Manchester: Baseline Books.

Cinamon, R. y Rich, Y. (2005). Work-family conflict among female teachers. Teaching and Teacher Education, 21: 365-378.

Clarke, J. y Newman, J. (1997). The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare. London: Sage.

Cohen, R. M. (1988). After 35 years: Ethnographic portraits of three veteran teachers. Unpublished dissertation, Teachers College, Columbia University.

Crosswell, L. (2006). Understanding teacher commitment in times of change. Unpublished EdD thesis submitted to Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.

Cummings, T. y Worley, C. (2008). Organization Development and Change. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

Daily Mail (2009). Only six in ten children share a home with both parents (13 October). En www.dailymail.co.uk/news/article-1219953/Only-children-share-homeparents.html (consulta 2/1/12).

Daily Telegraph (2008). Parents blamed for primary pupils' bad behaviour (December 29), p. 10.

Damasio, A. (1994). Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain. New York: Grosser/Putnan. (Trad. esp.: El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica, 2004).

Damasio, A. (2000). The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness. New York: Harcourt Brace. (Trad. esp.: La sensación de lo que ocurre. Barcelona: Debate, 2001).

Danielewicz, J. (2001). Teaching Selves. Albany, NY: State University of New York.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? En Lieberman, A. (Ed.), Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. London: Falmer Press.

Darling-Hammond, L. (1997). Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching. New York: National Commission on Teaching & America's Future.

Darling-Hammond, L. (1999). Solving the Dilemmas of Teacher Supply,

Demand, and Standards: How we can Ensure a Competent, Caring, and Qualified Teacher for Every Child. Kutztown, PA: National Commission on Teaching & America's Future.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Education Policy Analysis Archives, 8 (1).

Day, C. (1997). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. En Hargreaves, A. t Evans, R. (Eds.), Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In (pp. 44-61). Buckingham: Open University Press.

Day, C. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.

Day, C. (2000a). Stories of change and professional development: The costs of commitment. En Day, C., Fernández, A., Hauge, T. y Møller, J. (Eds.), The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times (pp. 109-129). London: Falmer Press.

Day, C. (2000b). Effective leadership and reflective practice. Reflective Practice, 1 (1): 113-127.

Day, C. (2004). A Passion for Teaching. London and New York: Routiedge Falmer. (Trad. esp.: Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 3ª ed., 2011).

Day, C. (2007). Sustaining success in challenging contexts. En Day, C. y Leithwood, K. (Eds.), Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective (pp. 59-70). Dordrecht: Springer.

Day, C. y Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. Oxford Review of Education, 33 (4): 423-443.

Day, C. y Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. En Zemby las, M. y Schutz, P. (Eds.), Teachers' Emotions in the Age of School Reform and the Demands for Performativity (pp. 15-31). Dordrecht: Springer.

Day, C. y Leithwood, K. (Eds.) (2007). Successful School Principal Leadership in Times of Change: International Perspectives. Dordrecht: Springer.

Day, C. y Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? Journal of Educational Change, 10 (2-3): 141-157.

Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. Teaching and Teacher Education, 21, 563-577.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. y Beresford, J. (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Open University Press.

Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithvvood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., LeithNood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). The Impact of School Leadership on Pupil Out comes. London: Department for Children, Schools and Families. (Trad. esp.: Promoción del liderazgo en la Educación Primaria. Madrid: Muralla, 2002).

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. (2007). Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness. Maidenhead: Open University Press.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. y Smees, R. (2006). Variation in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. London: DfES.

Denzin, N. (1984). On Understanding Emotion. San Francisco: Jossey-Bass.

Department for Children, Schools and Families (2008). The national strategies: Second ary.

Department for Children, Schools and Families (2009). Deprivation and Education. London: Department for Children, Schools and Families.

Department for Education and Employment (1997). Excellence in Schools. London: HMSO.

Department for Education and Skills (2003). School Teachers' Pay and Conditions Document. London: HMSO.

Dinham, S. y Scott, C. (1996). The Teacher 2000 Project: A Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health. Sydney: University of Western Sydney, Nepean.

Dinham, S. y Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. Journal of Educational Administration, 36: 362-378.

Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. Journal of Educational Administration, 38 (3): 379-394.

Dorman, J. P. (2003). Relationships between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. Social Psychology of Education, 6: 107-127.

Dreyfus, H. L. y Dreyfus, S. E. (1986). Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.

Dworkin, A. G. (1980). The changing demography of public schools teachers: Some implications for faculty turnover in urban areas. Sociology of Education,

53: 65-73.

Ebmeier, H. y Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. Journal of Curriculum and Supervision, 14 (4): 351-378.

Education Reform Act (1988). London: HMSO.

Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. Actio: An International Journal of Human Activity Theory, 1: 1-17.

Edwards, E. A. (2003). Retention and motivation of veteran teachers: Implications for Schools. Unpublished dissertation presented to the Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.

Egyed, C. J. y Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. School Psyhology International, 27: 462-474.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning. Alexandra, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eliot, G. (1871-2 [1985]). Middlemarch. Harmondsworth: Penguin Books.

(Trad. esp.: Middlemarch, un estudio de vida en provincias. Barcelona: Alba, 2003).

Elliott, B. y Crosswell, L. (2001). Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.

Eraut, M., Maillardet, F., Miller, C., Steadman, S., Ali, A., Blackman, C. y Furrier, J. (2004). Learning in the professional workplace: Relationships between learning factors and contextual factors. AERA Conference paper, San Diego, 12 April.

Eraut, M., Steadman, S., Maillardet, F., Miller, C., Ali, A., Blackman, C., Furner, J. y Caballero, C. (2007). Early career learning at work: Insights into professional develop ment during the first job. Teaching and Learning Research Briefing, 25 March.

Etzioni, A. (Ed.) (1969). The Semi professions and their Organization. London: Collier Macmillan.

Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). Improving Workplace Learning. London: Routledge.

Evans, L. (1998). Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation. London: Paul Chapman Publishing.

Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: Re-examining the leadership dimension. Educational Management Administration, 29: 291-306.

Evans, M. (2009). Prevention of mental, emotional, and behavioral disorders in youth: The Institute of Medicine report and implications for nursing. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 22 (3): 154-159.

Every Child Matters: Change for Children (2004). London: Department for Children, Schools and Families.

Falkenberg, T. (2007). On the grounding of teacher education in the human condition. Journal of Educational Thought, 41 (3): 245-262.

Farber, B. A. (1991). Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Farkas, S., Johnson, J. y Foleno, T. (2000). A Sense of Calling: Who Teaches and Why. New York: Public Agenda.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. Educational Leadership, 60 (8): 25-29.

Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. Teachers College Record, 107 (1): 186-213.

Field, J. (2008). Social Capital. London and New York: Routledge.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpin nings, recalcitrant realities. British Educational Research Journal, 30 (2): 295-311.

Fielding, M. (2006). Leadership, personalization and high performance schooling: Naming the new totalitarianism. School Leadership and Management, 26 (4): 347-369.

Fineman, S. (Ed.) (1993). Emotions in Organizations. London: Sage.

Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. Educational Administration Quarterly, 32 (2): 209-235.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin, 51 (4): 327-359.

Fletcher-Campbell, F. (1995a). Values and values education. International Review of Education, 44 (1): 113-114.

Fletcher-Campbell, F. (1995b). Caring about Caring? Pastoral Care, September: 26-28.

Floden, R. y Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: The state of the art. International Journal of Educational Research, 13 (4): 455-466.

Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. Teachers College Record, 108 (10): 2021-2052.

Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22: 219-232.

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008). Final Project Report. London: The Government Office for Science.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56 (3): 218-226.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. En Snyder, C. R. y López, S. J. (Eds.), Handbook of Positive Psychology (pp. 120-134). Oxford: Oxford University Press.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. The Royal Society, 359 (1449): 1367-1377.

Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. Psychological Science, 13: 172-175.

Freidus, H. (1994). Supervision of second career teachers: What's our line? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Fried, R. L. (1995). The Passionate Teacher: A Practical Guide. Boston, MA: Beacon Press.

Fried, R. (2001). The Passionate Teacher: A Practical Guide, 2nd edn. Boston, MA: Beacon Press.

Friedman, T. L. (2005). The World is Flat. London: Penguin Books. (Trad. esp.: La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI. Madrid: Martínez Roca, 2006).

Friedson, E. (1983). The theory of professions: The state of the art. En Dingwall, R. y Lewis, P. (Eds.), The Sociology of Professions. London: Macmillan.

Friedson, E. (2001). Professionalism: The Third Logic. Cambridge: Polity.

Fullan, M. (1993). Changing Forces. London: Cassell. (Trad. esp.: Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002).

Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Trad. esp.: Liderar en una cultura de cambio. Barcelona: Octaedro, 2002).

Fullan, M. (2003). The Moral Imperative of School Leadership. California: Corwin Press.

Fullan, M. (2008). What's Worth Fighting for in the Principalship? New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2008). The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Gabarro, J. (1978). The development of trust, influence, and expectations. En Athos, A. y Gararro, J. (Eds.), Interpersonal Behavior: Communication and Understanding in Relationships (pp. 290-303). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gallo-Fox, J. (2009). Transferring schema or transforming cultures? Cultural Studies of Science Education, 4: 449-460.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Pell, T. y Wall, D. (1999). Inside the Primary Classroom: 20 Years On. London: Routledge.

General Teaching Council for England (2002). Teachers on Teaching: A Survey of the Teaching Profession. London: GTCE/Guardian/MORI.

Gilroy, P. y Day, C. (1993). The erosion of INSET in England and Wales: Analysis and proposals for a redefinition. Journal of Education for Teaching, 19

(2): 151-157.

Gladwell, M. (2008). Most likely to succeed: How do we hire when we can't tell who's right for the job? The New Yorker, 15 December. En www.newyorker.com/reporting/2008/12/15/081215fa_fact_gladwell (consulta 2/1/12).

Glasser, W. (1965). Schools Without Failure. New York: Harper & Row.

Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of col lective efficacy: The development of a short form. Educational and Psychological Measurement, 93: 467-476.

Goddard, R. y O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well being and intention to leave. Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development, 6 (2): 99-118.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. y Woolfolk Hov, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. Educational Researcher, 33 (3): 3-13.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. En Sikula, J., Buttery, T. J. y Guyton, E. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education, 2nd edn (pp. 548-594). New York: Simon & Schuster.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It can Matter More than IQ.

London: Bloomsbury.

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. London: Bloomsbury Publishing. (Trad. esp.: Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, 1996).

Goleman, D. (2007). Social Intelligence. New York: Arrow Books. (Trad. esp.: Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas. Barclona: Kairós, 2010).

Goodlad, J. I. (1984). A Place Called School. New York: McGraw-Hill.

Goodson, I. y Hargreaves, A. (1996). Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press.

Goodson, I., Moore, S. y Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. Educational Administration Quarterly, 42 (1): 42-61.

Goodwin, R. (2005). Why I study relationships and culture. The Psychologist, 18 (10): 614-615.

Gorard, S. (1998). Schooled to fail? Revisiting the Welsh school-effect. Journal of Education Policy, 13 (1): 115-124.

Gorard, S. (2006). Value-added is of little value. Journal of Educational Policy,

21 (2): 233-241.

Gorard, S. y Smith, E. (2004). What is ‘underachievement’ at school? School Leadership and Management, 24 (2): 205-225.

Gore, S. y Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. En Haggertv, R., Sherrod, L. R., Garmezv, N. y Rutter, M. (Eds.), Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents: Process, Mechanisms and Interventions (pp. 19-63). New York: Cambridge University Press.

Gorman, C. (2005). The importance of resilience. Time, 165 (3): A52-A55.

Gould, J. D. (1978). How experts dictate. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 4 (4): 648-661.

Grier, J. y Johnston, C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. Journal of Science Teacher Education, 20: 57-75.

Griffiths, A. (2007a). Improving with age. Safety and Health Practitioner, 25 (4): 53-55.

Griffiths, A. (2007b). Healthy work for older workers: Work design and Management factors. En Loretto, W., Vickerstaf, S. y White, P. (Eds.) The Future for Older Workers: New Perspectives (pp. 121-137). Bristol: Policy Press.

Grissmer, D. y Kirby, S. N. (1997). Teacher turnover and teacher quality. Teachers College Record, 99 (1): 57-61.

Grossman, P., Wineburg, S. y Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. Teachers College Record, 103 (6): 942-1012.

Groundwater-Smith, S. y Mockler, N. (2009). Teacher Professional Learning in an Age of Compliance: Mind the Gap. Rotterdam: Springer.

Gu, Q. y Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23: 1302-1316.

Gu, Q. y Day, C. (forthcoming). Emotional Journeys: Teacher resilience counts. Teaching and Teacher Education.

Gu, Q. y Johansson, O. (forthcoming). Understanding school performance: Two interactive dimensions. International Journal of Leadership in Education.

Gu, Q., Sammons, P. y Mehra, P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. School Leadership and Management, 28 (1): 43-63.

Guardian (2003). Workload hits teacher morale. Report on General Teaching Council/Guardian/Mori Teacher Survey.

Guardian (2007). British children: Poorer, at greater risk and more insecure. 14th February, p. 1.

Guardian (2009). Stressed teachers suffer breakdowns (13 April).

Guttman, C. (2001). A hard sell for teaching. The UNESCO Courier, 54 (10): 13.

Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? Educational Leadership, 61 (8): 52-56.

Halpin, D. (2003). Hope and Education: The Role of the Utopian Education. London: Routlege-Falmer.

Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En Lipka, R. P. y Brinthaupt, T. M. (Eds.), The Role of Self in Teacher Development (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.

Hamel, G. y Valikangas, L. (2003). The quest for resilience. Harvard Business Review, September: 1-13.

Hamon, H. y Rotman, P. (1984). Tam yu'ily aura desprofs. Paris: Editions du Seuil.

Handy, C. (1989). The Age of Unreason. London: Business Books Ltd. (Trad.

esp.: La edad de la sinrazón: cómo afrontar los cambios del mundo actual, Arganda del Rey: Apostrofe, 1995).

Hansen, D. T. (1995). The Call to Teach. New York: Teachers College Press. (Trad. esp.: Llamados a enseñar. Barcelona: Idea Books, 2001).

Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. Teaching and Teacher Education, 14 (6): 643-655.

Hansen, D. T. (2001). The Moral Heart of Teaching: Towards A Teacher's Creed. New York: Teachers College Press.

Hanushek, E. A. (2002). Teacher quality. En Izumi, L. T. y Evers, W. M. (Eds.), Teacher Quality. Hoover Institution Press, Publication No. 505.

Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2004). How to improve the supply of high-quality teachers. En Ravitch, D. (Ed.), Brookings Papers on Education. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. New York: Teachers College Press. (Trad. esp.: Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1998).

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14 (8): 835-854.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6: 151-182.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. Teachers College Record, 103 (6): 1056-1080.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press. (Trad. esp.: Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro, 2003).

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. School Leadership & Management, 24: 287-309.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. Teaching and Teacher Education, 21: 967-983.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En Stoll, L. y Louis, K. S. (eds.), Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas (pp. 181-196). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Sustainable Leadership. San Francisco, CA: Jossey Bass. (Trad. esp.: El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata, 2008).

Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualitities. En Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.), Teachers' Professional Lives (pp. 1-27). London: Falmer Press.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. Teaching and Teacher Education, 10 (4): 423-438.

Havel, V. (1990). Disturbing the Peace. London: Faber & Faber.

Helsby, G. (1999). Changing Teachers' Work: The Reform of Secondary Schooling. Buckingham: Open University Press.

Helsby, G. y McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. En Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.), Teachers' Professional Lives (pp. 56-74). London: Falmer Press.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators. Thousand Oaks, CA: Convin Press.

Henry, D. A. y Milstein, M. (2006). Building leadership capacity through resiliency. Paper presented at the Commonwealth Council for Educational Administration and Management, Lefcosia, Cyprus.

Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. B. (1959). The Motivation to Work,

2nd edn. New York: John Wiley.

Higgins, G. O. (1994). Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hipp, K. y Huffman, J. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. En Stoll, L. y Seashore Louis, K. (Eds.), Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas (pp. 119-131). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Hobson, A., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D., Roper, T., Chambers, G. y Tomlinson, P. (2009). Becoming a Teacher: Final Report. London: Department for Children, Schools and Families.

Hochschild, A. R. (1983). The Managed Heart: Commercialisation of Human Feeling. London: Universitv of California Press Ltd. (Trad. esp.: La mercantilización de la vida íntima: apuntes de la casa y el trabajo. Madrid: Katz, 2008).

Horne, J. y Orr, J. E. (1998). Assessing behaviors that create resilient organizations. Employment Relations Today, 24 (4): 29-39.

Howard, S. y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. Social Psychology of Education, 7 (3): 339-420.

Howard, S., Dryden, J. y Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and cri tique of literature. Oxford Review of Education, 25 (3): 307-323.

Hoy, A. W. y Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. Teaching and Teacher Education, 21: 343-356.

Hoy, W. K. y Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualisation and measurement of faculty trust in schools. En Hoy, W. K. y Miskel, C. (Eds.), Studies in Leading and Organising Schools (pp. 191-207). New York: Information Age Publishing.

Hoy, H. W., Hoy, W. K. y Kurz, N. M. (2008). Teacher’s academic optimism: The development and test of a new construct. Teaching and Teacher Education, 24: 821-835.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. y Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism: A second order confirmatory analysis. En Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (Eds.), Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes (pp. 135-149). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Huang, S. L. y Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers’ satisfaction and teaching commitment. Teaching and Teacher Education, 25 (2): 235-243.

Huberman, M. (1989a). The professional life cycle of teachers. Teachers College Record, 91 (1): 31-57.

Huberman, M. (1989b). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. International Journal of Educational Research, 13 (4): 347-362.

Huberman, M. (1993). The Lives of Teachers. London: Cassell.

Huberman, M. (1995a). Professional careers and professional development. En Guskey, T. y Huberman, M. (Eds.), Professional Development in Education: New Paradigms and Practices (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.

Huberman, M. (1995b). Networks that alter teaching. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1 (2): 193-221.

Huberman, M. y Vandenberghe, R. (1999). Introduction: burnout and the teaching profession. En Vandenberghe, R. y Huberman, M. (Eds.), Understanding and Pre venting Teacher Burnout (pp. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.

Independent (2005). Five million UK workers 'suffer extreme stress' (16 May). En www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/health-news/five-million-uk-workers-suffer-extreme-stress-490856.html (consulta 1/1/12).

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organisational analysis. American Educational Research Journal, 38 (3): 499-534.

Ingersoll, R. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong

prescription. NASSP Bulletin, 86: 16-31.

Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage? A Research report. The Consortium for Policy Research in Education and the Center for the Study of Teaching and Policy. Philadelphia, PA.

Isen, A. M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. En Stein, N., Leventhal, B. y Trabasso, T. (Eds.), Psychological and Biological Approaches to Emotion (pp. 75-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jackson, P. (1999). Teaching as a moral enterprise. En Lang, M., Olson, J., Hensen, H. y Biinder, W. (Eds.), Changing Schools of Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain: Garant.

Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (1993). The Moral Life of the Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

James-Wilson, S. (2001). The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April.

Johnson, B. y Down, B. (2009). Re-conceptualising early career teacher resilience: A critical alternative. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Vienna, Austria, 28 September.

Johnson, B., Howard, S. y Oswald, M. (1999). Quantifying and prioritising resiliencepromoting factors: Teachers’ views. Paper presented at the Australian Association for Research in Education and New Zealand Association for Research in Education confer ence, Melbourne, 29 November-2 December.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, L, Taylor, P. y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. Journal of Managerial Psychology, 20 (2): 178-187.

Joseph Rowntree Foundation (2007). Young children see poverty holding them back at school.

Kardos, S. M. y Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers’ experience with their colleagues. Teachers College Record, 109 (9): 2083-2106.

Kauffman, D., Moore Johnson, S., Kardos, S. M., Liu, E. y Peske, H. (2002). ‘Lost at sea’: New teachers’ experiences with curriculum and assessment. Teachers College Record, 104 (2): 273-300.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the stories, understanding the lives: From careers stories to teachers’ professional development. Teaching and Teacher Education, 9 (5/6): 443-456.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. Cambridge Journal of Education, 26 (3): 307-324.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. En Day, C. y Sachs, J. (Eds.), International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching. Theory and Practice, 15 (2): 257-272.

Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 26 (1): 47.

King, R. (1983). The Sociology of School Organization. London: Methuen and Co. Ltd.

Knoop, H. H. (2007). Control and responsibility. En Gardener, H. (Ed.), Responsibility at Work. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20: 77-97.

Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching. Theory and Practice, 11 (1): 47-71.

Kossek, E. E. y Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and direction for organizational behavior-human resources research. Journal ofApplied Psychology, 83: 139-149.

Kushman, J. W. (1992). The organisational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. Educational Administration Quarterly, 28 (1): 5-42.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. Educational Research, 29 (2): 146-152.

Kyriacou, C. (2000). Stress Busting for Teachers. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.

Kyriacou, C. y Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. Teaching and Teacher Education, 23: 1246-1257.

Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. Educational Research, 21: 89-96.

Larson, M. S. (1977). The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley, CA: University of California Press.

Lasch, C. (1991). True and Only Heaven: Progress and Its Critics. New York: Norton.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawn, M. (1996). Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching. London: Falmer Press.

Layard, R. y Dunn, J. (2009). A Good Childhood: Searching for Values in a Competitive Age. London: Penguin Books. (Trad. esp.: Una buena infancia: en busca de volver en una época competitiva. Madrid: Alianza, 2011).

Learning and Skills Council (2007). Skills in England 2007. Volume I: Key Messages. Cov-entry: Learning and Skills Council.

Lee, V. E., Bryk, A. S. y Smith, J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. En Darling-Hammond, L. (Ed.), Review of Research in Education, 19 (pp. 171-267). Washington, DC: American Education Research Association.

Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspec tive. En Townsend, T. (Ed.), The International Handbook on School Effectiveness and Improvement (pp. 615-634). Dordrecht: Springer.

Leithwood, K. y Beatty (2008). Leading with Teacher Emotions in Mind. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K. y Day, C. (2007). What we learned: A broad view. En Day, C. y

Leithwood, K. (Eds.), Successful School Leadership in Times of Change (pp. 189-203). Toronto: Springer.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. Nottingham: National College for School Leadership.

Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. Teaching and Teacher Education, 24: 204-215.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? Comparative Education, 34 (2): 131-141.

Lieberman, A. y Miller, L. (1992). Teachers Their World and Their Work: Implications for School Improvement. New York: Teachers College Press.

Lindeman, E. C. (1926). The Meaning of Adult Education. New York: New Republic. Republished in a new edition in 1989 by The Oklahoma Research Center for Continu ing Professional and Higher Education.

Lindsey, S. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? Teachers and Teaching: Theory and Practice, 13 (5): 465-480.

Liu, X. S. y Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. Teaching and

Teacher Education, 24 (5): 1173-1184.

Loehr, J. y Schwartz, T. (2003). The Power of Full Engagement. New York: Free Press. (Trad. esp.: El poder del pleno compromiso. Madrid: Algaba, 2003).

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study, 2nd edn. Chicago: University of Chicago Press.

Loughran, J. J. (2004). Learning through self-study. En Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. y Russell, T. L. The International Handbook of Self-Study of Teach ing and Teacher Education Practices (Vols. 1-2, pp. 151-192). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. School Effectiveness and School Improvement, 9 (1): 1-27.

Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. Journal of Educational Change, 8: 1-24.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. y Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60: 541-572.

Luthar, S. (1996). Resilience: A construct of value? Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, 71 (3): 543-562.

Lyotard, J. (1979). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press. (Trad. esp.: La condición postmoderna. Madrid: Cátedra, 1989).

McGowan, K. R. y Hart, L. E. (1990). Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation. Professional Psychology: Research and Practice, 21:118-123.

McLaughlin, C. y Clarke, B. (2009). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. Unpublished research paper.

McLaughlin, M. (2005). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. En Liberman, A. (Ed.), The Roots of Educational Change. Dordrecht: Springer.

McLaughlin, M. y Talbert, J. (1993). Contexts that Matter for Teaching and Learning. Stanford, CA: Stanford University.

McRae, H. (1995). The privilege of unemployment. Independent on Sunday (26 February), p. 4.

Madfes, T. J. (1989). Second careers, second challenges: Meeting the needs of the older teacher education student. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Madfes, T. J. (1990). Second career, second challenge: What do career changes say about the work of teaching. En Risacher, B. (Ed.), Scientists and Mathematicians Become Teachers (pp. 25-33). New York: National Executive Service Corps.

Malacova, E., Blair, J. L., Mattes, E., de Klerk, N. y Stanley, F. (2009). Neighbour hood socioeconomic status and maternal factors at birth as moderators of the association between birth characteristics and school attainment: A population study of children attending government schools in Western Australia. Journal of Epidemiology and Community Health, 63: 842-849.

Mancini, V., Wuest, D., Vantine, K. y Clark, E. (1984). Use of instruction in inter action analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviors, level of burnout and academic learning time. Journal of Teachers in Physical Education, 3 (1): 29-46.

Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. Teachers College Record, 110 (1): 160-194.

Martin, L. A., Chiodo, J. J. y Chang, L. (2001). First year teachers: Looking back after three years. Action in Teacher Education, 23: 55.

Maslach, C., Shaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397-422.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. American Psychologist, 56: 227-239.

Matheson, I. (2007). Current demographics in the school teacher population in Scotland. Paper presented at the Scottish Educational Research Association Conference. Maurer, T. J. y Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcomes and personal variables in relationship to voluntary development activity by employees. Journal of Applied Psychology, 79 (1), 3-14.

Mayotte, G. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. Teaching and Teacher Education, 19: 681-695.

Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. En Ball, S. J. y Goodson, F. (Eds.), Teachers' Lives and Careers (pp. 61-77). Lewes: Falmer Press.

Meijer, P., Korthagen, F. y Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher educa tion: The connection between the personal and professional aspects of teaching. Teaching and Teacher Education, 25 (2): 297-308.

Merrow, J. (1999). The teacher shortage: Wrong diagnosis, phony cures. Education Week, 38: 64.

Ministry of Education (1991). Year 2000: A framework for learning: Enabling learners. Report of the Sullivan Commission. British Columbia, Canada.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 19.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2007). Extending the learning community: A broader perspective embedded in policy. En Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds.), Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas (pp. 30-44). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Mitchell, S. N., Reilly, R. C. y Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. Teaching and Teacher Education, 25: 344-349.

Moore Johnson, S. M. y Kardos, S. M. (2002). Keeping new teachers in mind. Educational Leadership, 59 (6): 12-16.

Moore Johnson, S., The Project on the Next Generation of Teachers (2004). Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools. San Francisco, CA: John Wilev & Sons.

Mulgan, G. (2005). Learning to Serve: The Longest Skills Challenges for Public Services and Government and What Can Be Done about It. London: Learning and Skills Development Agency.

Munn, P. (1999). Promoting Positive Discipline. Edinburgh: Scottish Office.

Naisbitt, J. (1994). Global Paradox. New York: Avon Books.

Nash, P. (2005). Speech to Worklife Support Conference, London Well Being Conference, London, 21 April.

National Center on Education and the Economy (2009). Commission news releases: ‘Tough choices’ education coalition grows with three additional states pledged to rein vent their education systems. En www.skillscommission.org (consulta 2/1/12).

National Research Council and Institute of Medicine (2009). Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders among Young People: Progress and Possibilities. Washington, DC: The National Academies Press.

Neville, K. S., Sherman, R. H. y Cohen, C. E. (2005). Preparing and Training Professionals: Comparing Education into Six Other Fields. Washington, DC: Finance Project.

New Economics Foundation (2009). National Accounts of Well-being: Bringing Real Wealth onto the Balance Sheet. London: New Economics Foundation.

Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. Educational Review, 33 (3): 181-190.

Nias, J. (1989a). Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work. London and New York: Routledge.

Nias, J. (1989b). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. International Journal of Educational Research, 13 (4): 391-402.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26 (3): 293-306.

Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. En Vanden berghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.), Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice (pp. 223-237). Cam bridge: Cambridge University Press.

Nias, J., Southworth, G. y Campbell, P. (1992). Whole School Curriculum Development in Primary Schools. London: Falmer Press.

Nieto, S. (2003). What Keeps Teachers Going? New York: Teachers College Press.

Nieto, S. (2005). Quality of caring and committed teachers. En Nieto, S. (Ed.), Why We Teach (pp. 203-220). New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1992). The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. Cambridge Journal of Education, 26 (3): 435-447.

Noddings, N. (2003). Happiness and Education. New York: Cambridge University Press.

Noddings, N. (2005). The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers' College Press.

Noddings, N. (2007). Philosophy of Education, 2nd edn. Cambridge, MA: Westview Press.

O'Connor, K. E. (2008). 'You choose to care': Teachers, emotions and professional identity. Teachers and Teacher Education, 24 (1): 117-126.

OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003. Paris: OECD.

OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.

Office for National Statistics (2004). Child Health Report. En www.statistics.gov.uk (consulta 2/1/12).

Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. Journal of Teacher Education, 59 (4): 288-299.

Oswald, M., Johnson, B. y Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. Research in Education, 70: 50-64.

Oxford English Dictionary (2006). Oxford: Oxford University Press.

Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. En Busher, H. y Saran, R. (Eds.), Managing Teachers as Professionals in Schools (pp. 21-37). London: Kogan Page.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66 (4): 543-578.

Pajeres, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En Maehr, M. L. y Pintich, P. R. (Eds.), Advances in Motivation and Achievement (vol. 10, pp. 1-49). Greenwich: Jai Press Inc.

Palmer, P. J. (1998). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Palmer, P. (2004). A Hidden Wholeness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Palmer, P. (2007). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Paton, G. (2008). 15,000 teachers are off sick each day. Daily Telegraph (29 December), p. 2.

Patterson, D. (1991). The eclipse of the highest in higher education. The Main Scholar: A Journal of Ideas and Public Affairs, 3: 7-20.

Pels, P. (1999). Professions of duplexity: A prehistory of ethical codes in anthropology. Current Anthropology, 40 (2): 101-136.

Pence, A. R. (Ed.) (1998). Ecological Research with Children and Families: From Concepts to Methodology. New York: Teachers' College Press.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. y Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. American Educational Research Journal, 44 (4): 921-958.

Peterson, C., Park, N. y Sweeney, P. (2008). Group well-being: Morale from a positive psychology perspective. Applied Psychology: An International Review, 57: 19-36.

Peterson, K. D. y Deal, T. (2009). The Shaping School Culture Fieldbook, 2nd edn. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Pomson, A. D. M. (2005). One classroom at a time? Teacher isolation and community viewed through the prism of the particular. Teachers College Record, 107 (4): 20.

PricewaterhouseCoopers (2001). Teacher Workload Study. London: DfES.

Prick, L. (1986). Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Putnam, R. P. (1983). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster. (Trad. esp.: Sólo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana. Barcelona: Círculo de Lectores, 2002).

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2008). Teaching of new secondary curriculum begins. Ramsay, P. (1993). Teacher Quality: A Case Study Prepared for the Ministry of Education as part of the OECD Study on Teacher Quality. Hamilton, NZ: University of Waikato.

Randall, J. (2009). How we all lose in the lottery of Labour’s education system. Daily Telegraph (6 March), p. 10.

Reid, I., Brain, K. y Boyes, L. C. (2004). Teachers or learning leaders? Where have all the teachers gone? Gone to be leaders, everyone. Educational Studies, 30 (3): 251-264.

Rest, J. (1986). Moral Development: Advances in Research and Theory. New York: Praeger.

Rhodes, S. (1983). Age-related differences in work attitudes and behaviour: A review and conceptual analysis. Psychological Bulletin, 93 (2): 328-367.

Rich, Y. y Almozlino, M. (1999). Educational goal preferences among novice and veteran teachers of sciences and humanities. Teaching and Teacher Education, 15: 613-629.

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. Health Education, 21 (6): 33-39.

Richardson, V. y Placier, P. (2001). Teacher change. En Richardson, V. (Ed.), Handbook of Research on Teaching, 4th edn (pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.

Riehl, C. y Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environment, and teacher commitment. Amer ican Educational Research Journal, 33: 873-901.

Rinke, C. (2008). Understanding teachers’ careers: Linking professional life to profes sional path. Educational Research Review, 3: 1-13.

Rivera-Batiz, F. L. y Marti, L. (1995). A School System at Risk: A Study of the Con sequences of Overcrowding in New York City Public Schools. New York:

Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.

Rivers, J. C. y Sanders, W. L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications. En Izumi, L. T. y Eders, W. M. (Eds.), Teacher Quality (pp. 13-24). Stanford, CA: Hoover Institution Press.

Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new professionalism. En Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.), Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press.

Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australian Council for Educational Leaders, Monograph 41.

Rodgers, F. R y Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. Teachers and Teaching. Theory and Practice, 12 (3): 265-287.

Roehrig, A. D., Presley, M. y Talotta, D. (Eds.) (2002). Stories of Beginning Teachers: First-Year Challenges and Beyond. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Romano, M. E. (2006). 'Bumpy moments' in teaching: Reflections from practicing teach ers. Teaching and Teacher Education, 22: 973-985.

Rosenholtz, S. (1984). Myths. Political Myths about Reforming Teaching.

Denver, CO: The Commission.

Rosenholtz, S. J. y Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. Sociology of Education, 63: 241-257.

Ross, J. A., Gray, P. y Sibbald, T. (2008). The student achievement effects of comprehensive school reform: A Canadian case study. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Background paper to keynote address pre sented at the ACER Research Conference 2003, Carlton Crest Hotel, Melbourne, 19-21 October 2003. En http://research.acer.edu.au/research.conference_2003/3 (consulta 2/1/12).

Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach is the message. En Loughran, J. y Russell, T. (Eds.), Teaching about Teaching. Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education (pp. 32-47). New York: Falmer Press.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Neuchterlein, K. y Weintraub, S. (Eds.), Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. y Ousten, J. (1979). Fifteen-thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. En Day, C., Fernández, A., Hauge, T. y Moller, J. (Eds.), The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times (pp. 109-129). London: Falmer Press.

Sachs, J. (2003). The activist professional. Journal of Educational Change, 1: 77-95.

Sanders, W. L. y Rivers, J. C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. Research progress report, University of Tennessee.

Schaufeli, W. B. y Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. Journal of Organisational Behaviour, 25: 293-315.

Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1998). The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis. Washington, DC: Taylor & Francis.

Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J. y Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. International Journal of Educational Research, 13 (7): 789-799.

Schutz, P. A. y Pekrun, R. (2007). Emotion in Education. San Diego, CA: Academic Press. Science Daily (2009). Mental, emotional and behavioral disorders can be prevented in young people.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books. (Trad. esp.: El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998).

Scott, C., Dinham, S. y Brooks, R. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. Journal of Educational Administration, 41: 74-86.

Scribner, J. P. (1998). Teacher efficacy and teacher professional learning: What school leaders should know. Paper presented at the Annual Convention of the University Council for Educational Administration, St. Louis.

Seligman, M. (2002). Authentic Happiness. London: Nicholas Brealey Publishing. (Trad. esp.: La auténtica felicidad. Barcelona: B.S.A., 2005).

Seligman, M. (2003). Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life, 2nd edn. New York: Pocket Books. (Trad. esp.: Aprenda optimismo. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo, 2004).

Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. Journal of Educational Administration, 5: 66-81.

Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. Educational Leadership, 5: 41-45.

Sergiovanni, T. J. (2004). The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. y Starratt, R. J. (1993). Supervision: A Redefinition. Singapore: McGraw-Hill.

Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. The Journal of Educational Research, 92: 67-73.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Harvard Educational Review, 57: 1-22.

Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). Teacher Careers: Crises and Continuities. Lewes: Falmer Press.

Siskin, L. (2003). Colleagues and ‘Yutzes’: Accountability inside schools. Voices in Urban Education, Spring: 24-31.

Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. Teaching and Teacher Education, 25 (3): 518-524.

Skies, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). Teacher Careers: Crises and Continuities. Lewes: Falmer Press.

Sleegers, P. y Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op her themanummer: Professionele identiteit van leraren (professional identity of teachers). Pedagogish Tijdschrift, 24: 369-374.

Smith, E. (2008). Raising standards in American schools? Problems with improving teacher quality. Teaching and Teacher Education, 24: 610-622.

Smithers, A. y Robinson, P. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. Research report 430. London: Department for Education and Skills.

Smithers, A. y Robinson, P. (2004). Teacher training profiles 2004. University of Buck ingham, Centre for Education and Employment Research.

Smithers, A. y Robinson, P. (2005). Teacher turnover, wastage and movements between schools. Research report 640. London: Department for Education and Skills.

Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. En Guskey, T. R. y Haberman, M. (Eds.), Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. New York: Teachers College Press.

Snoeyink, R. y Ertmer, P. (2002). Thrust into technology: How veteran teachers respond. Journal of Educational Technology Systems, 30 (1): 85-111.

Sockett, H. (1993). The Moral Base for Teacher Professionalism. New York:

Teachers’ College Press.

Somech, A. y Drach-Zohary, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teachers’ extrarole behavior. Teaching and Teacher Education, 16 (5/6): 649-659.

Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. En Robert Houston, W., Haberman, M. y Sikula, J. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan Publishing Company.

Starratt, R. (2007). Leading a community of learners. Educational Management, Administration, and Leadership, 35 (2): 165-183.

Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds.) (2007). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. y Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identifies in flux. Journal of Educational Policy, 17 (1): 109-138.

Strauss, A. L. (1959). Mirrors and Masks: The Search for Identity. New Brunswick: Transaction Publishers.

Sumsion, J. (2002). Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition. Teaching and

Teacher Education, 18: 869-885.

Sutton Trust, The (2009). Attainment Gaps between the Most Deprived and Advantaged Schools. London: The Sutton Trust.

Sylwester, B. (1995). A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain. Alexandra, VA: ASCD.

Szreter, S. (2001). Social capital roundtable, Glasgow, November.

Talbert, J. y McLaughlin, M. (1996). Teachers' professionalism in local school con texts. En Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.), Teachers' Professional Lives (pp. 127-154). London: Falmer Press.

Teachers' Educational Supplement (2006). Standards drive falters, say studies (31 March).

Teachers' Educational Supplement (2009). There's always one (16 October).

Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Research Briefing (2004). Improving learning in the workplace. 7 March.

Teitelbaum, T. L. (2008). You gotta shake your own bushes: How veteran teachers remain highly invested in their careers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Terry, P. (1997). Teacher burnout: Is it ideal? Can we prevent it? Paper presented at the annual meeting of the North Central Association of Colleges and Schools, Chicago, IL, 8 April.

Tickle, L. (2000). Teacher Induction: The Way Ahead. Buckingham: Open University Press. Times, The (2005a). Class of ‘04 fearful and consumed by worries. The Times (April 22), p. 17.

Times, The (2005b). Almost 10,000 pupils expelled as violence against teachers escalates. The Times (June 4), p. 9.

Training and Development Agency for Schools (TDA) (2007). Professional Standards for Teachers: Why Sit Still in Your Career? London: TDA.

Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1996). Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession. London: Routledge. (Trad. esp.: El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós, 1997).

Tripp, D. (1993). Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement. London: Routledge.

Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. British Educational Research Journal, 34 (5): 619-633.

Troman, G. y Woods, P. (2001). Primary Teachers’ Stress. London: Routledge.

Tschannen-Moran, M. (2004). Trust Matters: Leadership for Successful Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202-248.

Tsui, K. T. y Cheng, Y. C. (1999). School organisational health and teacher commit ment:

A contingency study with multi-level analysis. Educational Research and Evalu ation, 5 (3): 249-265.

Tymms, P. (1993). Accountability: Can it be fair? Oxford Review of Education, 19 (3): 291-299.

Tymms, P., Merrell, C., Heron, T., Jones, P., Albone, S. y Henderson, B. (2008). The importance of districts. School Effectiveness and School Improvement, 19 (3): 261-274.

Ulvik, M., Smith, K. y Helleve, I. (2009). Novice in secondary school: The coin has two sides. Teaching and Teacher Education, 25: 835-842.

United States Census Bureau (2005). The living arrangements of children in

2005.

Van den Berg, R. (2002). Teacher’s meanings regarding educational practice. Review of Educational Research, 72 (4): 577-625.

Van Veen, K. y Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. Teaching and Teacher Education, 21: 895-898.

Waldman, D. y Avolio, B. (1986). A meta-analysis of age differences in job performance. Journal of Applied Psychology, 71 (1): 33-38.

Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. American Journal of Ortbopsychiatry, 7 (3): 290-297.

Wallis, C. y Steptoe, S. (2006). How to bring our schools out of the 20th century. Time (9 December).

Walsh, F. (1998). Strengthening Family Resilience. New York: Guildford Press.

Wang, M. (1997). Next steps in inner city education: Focusing on resilience development and learning success. Education and Urban Society, 29 (3): 255-276.

Warr, P. (1994). Age and job performance. En Snel, J. y Cremer, R. (Eds.), Work

and Age: A European Perspective (pp. 309-322). London: Taylor & Francis.

Wassell, B. y LaVan, S. (2009). Tough transitions? Mediating beginning urban teach ers' practices through coteaching. Cultural Studies of Science Education, 4: 409-432.

Webb, R., Vulliamy, G., Hamilainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. y Nevalainen, R. (2004). Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. Scandinavian Journal of Educational Research, 48 (2): 169-188.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice. New York: Cambridge University Press. (Trad. esp.: Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2011).

Werner, E. y Smith, R. (1988). Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York: Adams Bannister & Cox.

White, R. C. (2000). The School of Tomorrow: Values and Vision. Buckingham: Open University Press.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market. Buckingham: Open Universirv Press. (Trad. esp.: La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación. Madrid: Morata, 1999).

Williams, S. (2009). The winnowing out of happiness. Guardian (3 March). En www.guardian.co.uk/education/2009/mar/03/teaching-shirley-williams (consulta 2/1/12).

Woods, P., Jeflery, B. y Troman, G. (1997). Restructuring Schools, Reconstructing Teachers. Buckingham: Open University Press.

Woods, P., Jeffrey, B. y Troman, G. (2001). The impact of New Labour's educational policy on primary schools. En Fielding, M. (Ed.), Taking Education Really Seriously: Four Years Hard Labour (pp. 84-95). London: RoutledgeFalmer.

World Health Organisation Report (2008). Primary health care now more than ever. Non-serial publication. Geneva: World Health Organisation Press.

Zeldin, T. (2004). Richer not happier: A 21st century search for the good life. RSA Journal, July: 36-39.

Zembylas, M. (2001). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.

Zembylas, M. (2003). Emotional teacher identity: A post structural perspective. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9 (3): 213-238.

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value

of the ethnography of emotions in teaching. International Journal of Qualitative Studies in Education, 18 (4): 465-487.

Zembylas, M. y Barker, H. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. Journal of Educational Change, 8: 235-256.

Zembylas, M. y Papanastasiou, E. G. (2005). Modelling teacher empowerment: The role of job satisfaction. Educational Research and Evaluation, 11 (5): 433-459.

Zembylas, M. y Schutz, P. (Eds.) (2009). Teachers' Emotions in the Age of School Reform and the Demands for Performativity. Dordrecht: Springer.

▪

"EDUCADORES XXI"

Una Colección que intenta delinear, bajo distintos aspectos y ámbitos, la figura de los docentes en el siglo XXI:

su personalidad, su rol, sus intereses, sus valores, sus inquietudes, sus perspectivas, sus funciones, etc.

Para ser y sentirse capaces de educar a los alumnos y alumnas de hoy.

TÍTULOS PUBLICADOS:

BAZARRA, L., CASANOVA, O. y GARCÍA U.GARTE, J.: Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio.

BEAUDOIN, N.: Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo.

CLAXTON, G. y LUCAS, B.: Para educar a Ruby: Confianza, Curiosidad, Colaboración, Comunicación, Creatividad, Compromiso, Capacidad técnica.

CORTELLA, M. S.: Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza.

– *Escuela, docencia y educación. Nuevos tiempos, nuevas actitudes.*

– *Familia. Urgencias y turbulencias.*

DAY, Ch.: Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.

– *y GU, Q.: Educadores resilientes, escuelas resilientes.*

GERVER, R.: Simple Thinking. Cómo eliminar la complejidad de la vida y del trabajo.

HAIGH, A.: Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes.

HOLMES, E.: El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente.

LEAMAN, L.: Los profesores “perfectos” existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo.

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial.

MAÑÚ, J.M. Y GOYARROLA, l.: Docentes competentes. Por una educación de calidad.

MARQUES, R.: Profesores muy motivados. Un liderazgo positive promueve el bienestar docente.

– *Saber educar. Un arte y una vocación.*

MARRASÉ, J.M.: La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar.

MONARCA, H.: Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico.

PÉREZ ESCLARÍN, A.: Educar para humanizar.

SANCHES, M. A.: Educar es creer en la persona.

TIANI BRUNELLI, S.: Educar con amor y firmeza.

URBIETA, J. R.: El regalo de sí mismo. Educarnos para educar.

WHITAKER, T., WHITAKER, M. y WHITAKER, K.: Mi primer año como

docente. Gestionarlo y vivirlo.

ZABALZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M.ª A.: Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y “estar”.

▪

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España

wwww.narceaediciones.es

Título original: The New Lives of Teachers. Authorised translation from English language edition published by Routledge, a member of The Taylor & Francis Group

Traducción: Pablo Manzano Bernárdez

Cubierta: Aderal

ISBN papel: 978-84-277-1817-3

ISBN ePdf: 978-84-277-2003-9

ISBN ePub: 978-84-277-2709-0